

EDUCAÇÃO FÍSICA E VALORES:

Análise centrada em discursos de professores e alunos de Escolas do
Ensino Fundamental e Médio da Cidade de Belo Horizonte - Minas
Gerais

Kátia Lúcia Moreira Lemos

Dissertação apresentada às provas de
Doutoramento no ramo das Ciências do
Desporto, nos termos do decreto-lei n.º.
216/92 de 13 de Outubro, orientada pela
Profa. Doutora Paula Botelho Gomes e Co-
orientada pelo Prof. Doutor Rui Proença
Garcia.

Lemos, K.L.M. (2006)

Educação Física e Valores: Análise centrada em discursos de professores e alunos de Escolas do Ensino Fundamental e Médio da Cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. FD – UP, Porto.

Palavras - Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, VALORES, ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

Dedico este trabalho primeiramente a DEUS, que na sua infinita misericórdia e poder o possibilitou.

A meus pais: Renito Moreira da Silva por ter me ensinado o valor do estudo; Meire de Oliveira Moreira, por ser um exemplo de mãe e de mulher, sem seu suporte este trabalho não seria possível.

Ao meu amado filho Thiago Augusto, benção maior da minha vida, que soube ainda adolescente ser um homem compreensivo, solidário e amigo.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível porque pessoas, mais do que isto, amigos, acreditaram no meu sonho e se colocaram no caminho comigo.

- À Professora Doutora Paula Botelho Gomes minha orientadora pela confiança em mim depositada e por ter me orientado de maneira tão competente e amiga.
- Ao Professor Doutor Rui Proença Garcia, meu co-orientador, meu irmão e meu amigo, por ter acreditado e investido em mim.
- À Faculdade de Desporto – UP.
- Ao Professor Doutor Jorge Bento que com propriedade, mas principalmente com poesia me apresentou a Pedagogia do Esporte e me recebeu de tal maneira em Portugal, que não me sinto mais estrangeira e trago comigo um coração dividido em duas bandeiras.
- Aos professores e amigos do Departamento de Esportes.
- Às minhas amigas Ana Cláudia Couto, Ivana Montandon e Kátia Borges.
- Ao unilesteMG na pessoa do Dr. José Edécio Drumond, por ter me estendido a mão tantas vezes.
- À Fátima Noronha por ter me ensinado que chefia também se faz com carinho, ternura e amizade.
- À minha amiga Ana Luisa Pereira, pelas leituras discussões e principalmente amizade.
- À Maria José Garcia, que me recebeu com carinho, paciência e amizade. Sem seu apoio incondicional, minha querida irmã eu não teria conseguido.

- Aos amigos portugueses José Mário, Rui Veloso, António Ascensão, Professor Urbano e Professor António Costa.
- Ao Luis Garcia por sua atenção.
- Ao CREF6/MG.
- Ao Professor Cláudio Boschi que com sua cultura e memória prodigiosa em muito facilitou o meu trabalho.
- Aos professores e alunos das escolas participantes deste estudo pela contribuição.
- Aos meus atletas, meus meninos, Juliana Antero, Carolina Reis, Marcisnei Oliveira e Lorena Dias.
- Às minhas secretárias Carla e Renata.
- À Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
- Ao Ricardo Teixeira, que com amor, investiu no meu sonho e colocou cor em dias de pouca luz.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	19
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
1. OS NORMATIVOS	27
1.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação	29
1.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais	34
1.2.1. A Educação Física nos PCN's	39
1.2.1.1. Conhecimento sobre o corpo	43
1.2.1.2. Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas	44
1.2.1.3. Atividades Rítmicas e Expressivas	45
1.2.1.4. PCN's de 1 ^a a 4 ^a séries	46
1.2.1.4.1. Primeiro Ciclo	47
1.2.1.4.2. Segundo Ciclo	49
1.2.1.5. PCN's de 5 ^a a 8 ^a séries	52
1.2.1.6. Temas Transversais	53
1.2.1.7. PCN's no Ensino Médio	57
1.2.1.8. Escola, adolescência e juventude nos PCN's	59
1.3. As diretrizes Curriculares Nacionais	61
1.3.1. As diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental	62
1.3.2. As diretrizes Curriculares do Ensino Médio	63
2. A SOCIEDADE BRASILEIRA	65
2.1. Influências no processo de construção da Sociedade Brasileira	69
2.2. A Sociedade Mineira	72
2.3. A Globalização	75
2.4. Os Valores	78
2.4.1. Os Valores na atualidade	82
2.5. O Jovem na Sociedade Brasileira	87

3. EDUCAÇÃO	95
3.1. A Educação à luz das leis brasileiras	103
3.2. A Escola	107
3.2.1. A Escola preconizada pelos normativos do Brasil	114
3.3. Delimitação do conceito de currículo	117
3.3.1. O Currículo	118
3.3.2. O Currículo preconizado pelo MEC	127
3.4. O papel do professor de Educação Física	131
3.4.1. A formação de professores	136
3.4.2. As competências do professor	141
3.4.3. As competências do professor de Educação Física segundo os PCN's	143
4. O ESPORTE COMO COMPONENTE CURRICULAR	147
4.1. A relação Escola, Esporte e o Corpo	154
5. METODOLOGIA	157
5.1. Aspectos gerais	159
5.2. Processo de recolha da informação	160
5.2.1. Entrevista	160
5.2.1.1. Entrevista semi-estruturada	161
5.2.1.2. Construção e validação do guião das entrevistas	163
5.2.1.3. Aplicação das entrevistas	164
5.2.2. Diário de campo	166
5.2.3. Documentos oficiais	166
5.2.3.1. LDB	166
5.2.3.2. PCN's	167
5.2.3.3. Projetos pedagógicos	167
5.3. Processo analítico	168
5.3.1. Constituição do corpus	168

5.3.1.1. Transcrição das entrevistas	168
5.3.1.2. Documentos oficiais	168
5.3.2. Procedimento analítico	168
5.3.2.1. Análise de conteúdo	168
5.3.2.1.1. Tipo de análise	170
5.3.2.2. Sistema categorial	170
5.3.2.2.1. Categoria A – A consciência da LDB	172
5.3.2.2.2. Categoria B – O conhecimento dos PCN's	172
5.3.2.2.3. Categoria C – A promoção de valores	172
5.3.2.3. Unidade de Registro, de Contexto e de Enumeração	173
5.3.2.3.1. Unidades de Registro	174
6. TAREFA DESCRITIVA	179
6.1. Análise Categorial – Professores	179
6.1.1. Categoria 1 – Planejamento	179
6.1.2. Categoria 2 – Conhecimento da LDB e dos PCN's	183
6.1.3. Categoria 3 – A posição da LDB em relação à Educação Física	184
6.1.4. Categoria 4 – A utilização dos PCN's no planejamento das aulas de Educação Física	187
6.1.5. Categoria 5 – Os valores sociais dos alunos na perspectiva dos professores	188
6.1.6. Categoria 6 – A manifestação dos valores sociais dos alunos na visão dos professores	190
6.1.7. Categoria 7 – A relação entre os conteúdos ministrados e os valores que os professores querem promover	192
6.2. Análise Categorial – Alunos	194
6.2.1. Categoria 1 – Conteúdos sugeridos como aprendidos durante as aulas de Educação Física	194
6.2.2. Categoria 2 – Percepção dos alunos quanto aos conteúdos ensinados	

nas aulas de Educação Física	197
6.2.3. Categoria 3 – Aspectos positivos e negativos na perspectiva dos alunos sobre as aulas de Educação Física	198
6.2.4. Categoria 4 – O valor das aulas de Educação Física na visão dos alunos	201
6.2.5. Categoria 5 – Como os alunos vêem seus professores de Educação Física	202
6.2.6. Categoria 6 – Os conteúdos das aulas de Educação Física aprendidos no percurso escolar	205
6.2.7. Categoria 7 - Anseios e desejos dos alunos em relação às aulas de Educação Física	208
6.2.8. Categoria 8 – O aprendizado das aulas de Educação Física e o futuro	210
6.3. Considerações Gerais	213
7. TAREFA INTERPRETATIVA	215
7.1. Categoria A – A consciência da LDB	217
7.2. Categoria B – O conhecimento dos PCN's	220
7.3. Categoria C – A promoção de valores	223
8. CONCLUSÃO	229
9. BIBLIOGRAFIA	235

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Conteúdos declarados como selecionados para o planejamento	182
Tabela II – Conteúdos sugeridos como aprendidos	196
Tabela III – Padrões de comportamento aprendidos.....	196
Tabela IV – Conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física	197
Tabela V – Aspectos positivos das aulas de Educação Física	199
Tabela VI – Aspectos negativos das aulas de Educação Física	199
Tabela VII – Aspectos positivos dos professores de Educação Física	204
Tabela VIII – Aspectos negativos dos professores de Educação Física	204
Tabela IX – Aspectos psicossociais aprendidos pelos alunos	206
Tabela X – Conteúdos específicos da Educação Física aprendidos	207
Tabela XI – Conteúdos desejados pelos alunos	209
Tabela XII – Padrões de comportamento e valores	211

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EF – Educação Física

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAE – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação, Cultura e Esportes

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

ONGs – Organizações Não-governamentais

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

O Esporte é uma reprodução da sociedade e vem, na denominada pós-modernidade, nos apresentando uma gama de novas modalidades, que nascem, se fortalecem, se consolidam ou passam, de acordo com o surgimento de novos valores ou com a sua mudança hierárquica. A questão orientadora deste trabalho procurou responder o seguinte questão: estarão as atividades oferecidas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física, do Ensino Médio e Fundamental da cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, adequadas aos novos valores dos jovens de hoje? O estudo objetivou diagnosticar a visão de professores de Educação Física e alunos a respeito das aulas de Educação Física, e analisar os valores reconhecidos por eles nas aulas. O marco teórico tratou dos normativos brasileiros para a Educação Básica, das sociedades brasileira e mineira, da globalização, dos valores, da educação, da escola, dos currículos, do papel do professor e do Esporte como conteúdo curricular. A metodologia utilizou como meio as entrevistas individuais, classificadas do tipo semi-estruturado (Campenhoudt e Quivy, 2003). Essas entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo (Bardini, 1977 e Ghiglione e Matalon, 2001). A tarefa interpretativa identificou que: os professores, apesar de declararem conhecer a LDB, não demonstraram efetivo domínio sobre seu teor; existe uma distância entre a prática docente declarada e a proposta sugerida pelos PCN's; falta clareza dos professores na identificação dos parâmetros que nortearam a elaboração de seus planejamentos; existe uma diferente hierarquia de valores apresentada pelos alunos; há uma preocupação dos professores em promover, nos alunos, valores como respeito, trabalho em equipe e autoconfiança; e, por fim, uma grande diferença entre os conteúdos ministrados pelos professores e aqueles reconhecidos e almejados pelos alunos. Concluímos que: a escola deve se preocupar com a transmissão de cultura; não se pode negar a mudança da hierarquia axiológica de valores; as aulas de EF têm o dever de oferecer atividades diversificadas para um desenvolvimento harmônico do indivíduo; o Esporte traz, na sua essência, grandes valores que, por isso, devem ser desenvolvidos nas aulas de EF. Por fim, assumimos o conceito de Educação como o melhor instrumento para a construção de um mundo de liberdade e autonomia.

ABSTRACT

Sport is a reflection of the society and it has presented, during the so called post-modernity, a number of new modalities, which either gain strength and become consolidated, or just fade, depending on the appearance of new values or the hierarchical changes of these values. The leading question of the present study was: are the activities which are offered and developed during the Physical Education (PE) classes in Elementary and Middle Schools of Belo Horizonte adequate to the new values of our youth? The study aimed at diagnosing the view (opinion?) of PE teachers and students about the PE classes and at analyzing the values recognized by them in those classes. The theoretical referential covered the Brazilian regulations for Basic Education (Elementary and Middle Education), the Brazilian and the Minas Gerais societies, the globalization, the values, the education, the school system, the curricula, the teacher's role and sport as a curriculum subject.

Semi-structured individual interviews (Campenhout e Quivy, 2003) were used in the study. Those interviews were transcribed and subjected to content analysis (Bardini, 1977 e Ghiglione e Matalon, 2001). The interpretative task has identified the following: the teachers showed little knowledge about the Brazilian Law of Education (LDB), but they did not recognize this fact and declared otherwise; there is a marked difference between the declared teaching practice and what had been suggested by the PCN's; the way the teachers identify the parameters which guide their class planning was not clear; there is a hierarchical difference in the values presented by the students; the teachers are interested in developing in the students values such as respect, team work and self-confidence; there is a great difference between the class content given by the teachers and those recognized and hoped for by the students. We concluded that: the school should work towards the transference of culture; the hierarchical and axiological changes in values cannot be negated; the PE classes must offer diversified activities in order to allow for the harmonic development of the student; sport brings, in its essence, great values which should be developed during PE classes. Finally, we accept the concept of Education as being the best tool for the construction of a free and autonomous World.

Key-words: Physical Education; Values; Elementary and Middle Schools

RÉSUMÉ

Le Sport est une image de la société, et vient, au cours du dénommé postmodernisme, nous présenter une gamme de nouvelles modalités, qui naissent, se fortifient, se consolident ou disparaissent, en fonction du surgissement de nouvelles valeurs ou de leur modification hiérarchique. La question directrice de ce travail vise à fournir la réponse à la question suivante: les activités offertes et développées dans les cours d'Education Physique, de l'Enseignement Moyen et Primaire de la ville de Belo Horizonte, dans l'Etat de Minas Gerais, sont-elles adaptées aux nouvelles valeurs des jeunes d'aujourd'hui? L'étude a eu pour objectif de comprendre le point de vue, tant des enseignants en EP que des élèves, en ce qui concerne les cours d' EP, et d'analyser les valeurs reconnues par eux dans ces cours. La démarche théorique a pris en considération les normes brésiliennes en matière d'Education de Base, la société brésilienne, la globalisation, les valeurs, l'éducation, l'école, le contenu des matières enseignées, le rôle de l'enseignant ainsi que le Sport en tant que matière d'enseignement. La méthodologie utilisée comprend notamment les entrevues individuelles, classées du type semi structuré (Campenhoudt et Quivy, 2003). Ces entrevues ont été transcrites et soumises à l'analyse du contenu (Bardini, 1977, Ghiglione et Matalon 2001). La tâche interprétative a identifié les points suivants: les enseignants, en dépit de leur conviction de connaître la LDB, n'ont pas démontré qu'ils en dominaient la teneur; il existe une différence entre la pratique de l'enseignement déclarée et la proposition suggérée par les PCN; il existe un manque de clarté de la part des enseignants en ce qui concerne l'identification des paramètres qui ont guidé l'élaboration de leur plan de travail; une hiérarchie des valeurs différente est présentée par les élèves; il existe une préoccupation de la part des enseignants de promouvoir, chez les élèves, des valeurs telles que respect, travail d'équipe et sûreté de soi; et, finalement, se constate une grande différence entre les matières enseignées par les professeurs et celles reconnues et attendues par les élèves. Nous concluons que: l'école doit se préoccuper de transmettre la culture; le changement de hiérarchie axiologique des valeurs ne peut être niée; les cours d'ÉP ont le devoir d'offrir des activités diversifiées en vue d'un développement harmonieux de la personne; le Sport engendre, de par son essence, de grandes valeurs qui, par conséquent, doivent être développées dans les cours d'EP. Finalement, nous admettons le concept d'Education comme étant le meilleur instrument en vue de la construction d'un monde de liberté et d'autonomie.

Mots Clé : Valeurs, Éducation Physique, Enseignement Primaire et Moyen.

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire 1997, p. 33)

A sociedade está a mudar rapidamente. Se essas mudanças são mais visíveis em nível técnico, também podem ser reconhecidas nas artes, na política, na educação e, obviamente, no Esporte. De acordo com Matos (2004), ao considerarmos que a ciência tem ligações com os diversos contextos sociais em que se desenvolve, particularmente entendemos as Ciências do Esporte e a Pedagogia do Esporte como fazendo parte desta problemática. Portanto, como ciência da ação humana situada na práxis social, também a Pedagogia do Esporte deve estar atenta ao inevitável processo de mudança que acompanha o desenvolvimento social.

O Esporte é uma reprodução da sociedade, assumindo-se como um autêntico microcosmo desta (Garcia, 1993), vindo, portanto, a se adaptar aos novos valores emergentes através dos tempos. A denominada pós-modernidade¹ apresenta-nos uma gama de novos esportes, que nascem, se fortalecem, se consolidam ou passam, de acordo com o surgimento de novos valores ou com a sua mudança hierárquica.

Nas últimas duas décadas, somos espectadores do surgimento de novas atividades físicas que se transformaram em modalidades esportivas como: *skate*, vôlei e futebol de praia, escaladas, ginástica aeróbica e tantas outras. Essas novas modalidades fazem parte da vida de nossos jovens, pois elas estão mais de acordo com valores como o gosto pela aventura e pelo risco (Giddens, 1994), agilidade, desafios, *shows* ou espetáculos, precisão, aparência física (Gervilla, 1997 e Lipovetsky, 1994) etc. Temos a consciência de que os esportes convencionais também têm a capacidade de reproduzir esses valores, mas nossos jovens buscam uma nova leitura, uma nova

¹ Segundo Ítalo Gastaldi, os principais traços da pós-modernidade são: desconfiança na razão; desaparecimento de dogmas, convicções e princípios fixos; fragmentação das cosmovisões, através da abolição dos grandes relatos; dissolução do sentido da história, levando a uma visão fragmentada da realidade; pluralidade ideológico-cultural e uma forte dose de ecletismo religioso; distância (em vez de conflito) entre as gerações; crise ética, traduzida em aumento do hedonismo narcisista e uma flexibilização geral dos costumes; ateísmo, fragmentação das religiões tradicionais e emergência de formas difusas de religiosidade.

roupagem, enfim, estão sujeitos ao consumismo que marca o nosso tempo (Pais, 1998).

Podemos perceber que o Esporte vem acompanhando essas mudanças à medida que se diversifica a sua prática esportiva, seja ao aceitar a inclusão de novas modalidades esportivas, seja nas adaptações acontecidas nos esportes tradicionais. Mesmo as atividades esportivas mais “clássicas” estão se preocupando em ter uma imagem moderna e atual. Se tomarmos como exemplo o atletismo, iremos encontrar atletas com roupas e acessórios personalizados, que muitas vezes nos lembram verdadeiros modelos. Os esportes coletivos alteram com frequência suas regras para atender melhor o público, reduzindo tempos, aumentando as dificuldades, incluindo apresentações artísticas nos intervalos, mudando os tradicionais uniformes para roupas coloridas e com um *design* que valoriza o corpo dos atletas.

Mas, se por um lado o desporto incorporou muito bem esses avanços da modernidade/pós-modernidade, a Educação Física parece estar à margem desse processo. Ao longo das mesmas duas décadas, temos verificado, no Brasil, um claro aumento da evasão das aulas de Educação Física, seja no ensino público ou privado. A Educação Física insiste em submeter-se exclusivamente às práticas esportivas tradicionais, não admitindo a possibilidade de que os seus programas curriculares estejam ultrapassados e que não atinjam os interesses dos nossos jovens, numa inadequação entre o que existe na sociedade e o que por si é oferecido. Os programas apresentam, quando muito, os esportes mais populares, sem considerar as novas práticas que expressam com rigor os valores sociais de nossos alunos. A prática é oferecida de forma antiquada, quando não é negada ou substituída por outras atividades, num discurso verdadeiramente antiesportivo. Infelizmente, temos constatado até certa esquivia de profissionais de Educação Física das suas funções de educador, que esquecem o importante papel que essa disciplina poderá ter para a construção de um modo de vida saudável, ao criar hábitos de prática física regular, causando curiosidade, gerando expectativas e desafios.

A educação, de uma maneira geral, parece acompanhar as mudanças de valores como algo secundário, desconsiderando seus efeitos e causas. Podemos acompanhar esse distanciamento da escola relativamente aos anseios dos nossos jovens, mesmo naquilo que diz respeito à estrutura física. Nossos prédios escolares são austeros, sombrios, sem espaços de convivência, cada vez mais distantes dos ambientes coloridos, alegres e aconchegantes dos *shoppings*, das academias e clubes. Como pretendemos atrair e motivar nossos alunos para a escola se, cada vez mais, ela se distancia dos seus valores? Como podemos educar sem antes encantar? Como podemos criar o princípio da descoberta e da conquista, quando negamos o novo?

A questão orientadora deste trabalho buscou esclarecer o seguinte: estarão as atividades oferecidas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio e Fundamental da cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, adequadas aos novos valores dos jovens de hoje?

Entendemos então que deveríamos ter como objetivos: diagnosticar a visão de professores de Educação Física e dos alunos a respeito das aulas dessa disciplina; e analisar os valores reconhecidos por eles nas aulas de Educação Física.

Assim sendo, procurando alcançar nossos objetivos, constituímos o corpo deste estudo: primeiro, com o enquadramento teórico a fim de contextualizar o tema de forma abrangente, de maneira a subsidiar as interpretações necessárias; segundo, confrontando a teoria com as interpretações das entrevistas, buscando conhecer o pensamento de professores e alunos acerca das aulas de Educação Física.

A composição do quadro teórico teve início com uma leitura dos normativos brasileiros para a Educação Básica. Passamos pela contextualização da sociedade brasileira, sociedade mineira e ação do fenômeno denominado globalização. Apresentamos uma discussão sobre valores e de que forma a sociedade contemporânea vem hierarquizando os valores sociais. Prosseguimos com uma abordagem sobre a educação, a escola, os currículos, o papel do professor e o Esporte como componente curricular.

A metodologia foi o caminho utilizado para o conhecimento do pensamento de professores e alunos acerca das aulas de Educação Física, procedimento este que se deu por meio de entrevistas individuais, classificadas como do tipo semi-estruturado (Campenhoudt e Quivy, 2003). Essas entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo (Bardini, 1977 e Ghiglione e Matalon, 2001).

A investigação buscou, junto aos professores, compreender quais princípios nortearam as suas práticas docentes e quais valores eles acreditam promover através de suas aulas. Com os alunos, procurou-se compreender como eles reconhecem, na Educação Física, uma disciplina de importância curricular em suas vidas escolares, para também saber quais eram seus anseios em relação às aulas de Educação Física.

Para que todo esse material pudesse falar, determinamos categorias *a priori* (Vala, 1986), de forma que as tarefas descritiva e interpretativa estivessem bem subsidiadas. Essa tarefa possibilitou a interpretação ao nos permitir relacionar a LDB, os PCN's e a promoção de valores nas aulas de Educação Física.

Por fim, elaboramos nossas conclusões no sentido de responder à questão inicial. A conclusão deverá refletir a interpretação de todo o material apresentado neste estudo, à luz dos normativos brasileiros e da promoção de valores.

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.”

(*Fernando Pessoa*)

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. OS NORMATIVOS

1.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Para a construção do corpo teórico, faz-se necessária uma análise prévia do quadro normativo que norteia a Educação Básica Brasileira. De acordo com Prado (1999, p. 61) “a promulgação da Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/96, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz novas possibilidades à educação nacional”. Podemos citar outros autores, agora especificamente, referendando a importância da promulgação da Lei para os estudos da Educação Física. Assim, Figueiredo (2001, p. 115) coloca que:

“Em meio a esse contexto de “crise” instalado na Educação Física, há quase 20 anos, podemos perceber avanços significativos no que diz respeito a alguns campos de estudos específicos, como, por exemplo, os currículos, muito influenciados pela Lei de Diretrizes e Bases.”

Também Kunz (2001, p. 9) ressalta o papel da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no avanço da Educação Física depois da promulgação dessa lei:

“A Educação Física brasileira, a partir especialmente dessa última década do milênio, tem convivido com muitas idéias novas e diferentes apresentações reformuladoras, tanto do ponto de vista legal — com a LDB, especificamente, e tudo que dela decorreu oficialmente — como do ponto de vista da produção científica das ciências da Educação Física e Esportes desse período.”

Portanto, a LDB, publicada em 20 de dezembro de 1996, sob o n.º 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, deve ser o ponto inicial de nossa análise. Ela repete e reafirma o conteúdo do *caput* do artigo 205º da Constituição Federal.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Percebe-se que o artigo começa falando de educação, ou seja, ele trata de algo

maior do que a instrução pública ou privada, com um conceito de maior abrangência e um significado mais profundo.

Partindo da Constituição Brasileira, a LDB foi criada não só para atender o art. 205º, como também outros, incluídos na seção I que trata da Educação. Entre eles: o art. 206º, que estabelece os princípios a serem seguidos para a ministração do ensino; o art. 208º, que prevê o dever do estado com a educação; e o art. 210º, que estabelece a fixação de conteúdos mínimos. A LDB define o conceito de educação, afirmando qual o papel do poder político para a sua realização. Depois de enunciar a abrangência dos processos formativos em educação, a Lei afirma que regula apenas a educação escolar que se desenvolve em instituições próprias.

O princípio de uma ação, no caso da ação educativa, é a fonte do seu sentido, a base do seu valor e da sua legitimidade. Partindo desse princípio, a liberdade, o pluralismo de idéias, o respeito e a solidariedade são os valores maiores que constituem o eixo central da concepção sustentadora da educação nacional. Esses princípios, para além de inspiradores, devem estimular o pensamento e a ação de todos os que atuam na área da educação. Podemos considerar que tais princípios ultrapassam a perspectiva da política educacional e avançam para um plano mais elevado, o da ética.² Sendo assim, consideramos que criar um processo educativo segundo esses valores, mais do que uma questão de vontade política, é uma questão de compromisso ético.

O grande desafio, neste início de século e de milênio, consiste, portanto, em definir claramente como se estrutura o processo pedagógico, de modo consistente, com esses valores que servem de eixo à concepção de educação adotada na Constituição e na LDB. Portanto, de acordo com a Lei, os educadores brasileiros não podem mais reduzir-se à transmissão de conhecimento, habilidades e destrezas.³

² Segundo Norberto Bobbio (1986) “tudo é política, mas a política não é tudo”. Acima da política deve existir alguma coisa capaz de colocar limites na luta dos homens pela conquista, manutenção e ampliação do poder econômico, político e social.

³ “É preciso que a pedagogia seja entendida como a teoria que implique os fins e os meios da ação educativa.” (Paulo Freire, 1997).

Devido à organização política do país, a LDB estabelece claramente quais as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para a consecução do projeto educativo nacional mediado pela Escola.

Na leitura da LDB percebemos claramente alguns dos valores enunciados para a educação, dos quais destacamos:

- Universalidade da educação (art. 3^o);
- Igualdade na educação (art. 3^o);
- Orientação para valores sociais (art. 27^o);
- Formação da pessoa humana (art. 35^o); e
- Formação ética (art. 35^o).

É ainda de registrar a alusão ao valor do rendimento (art. 24^o e art. 87^o), perceptível também em outras palavras, tais como: desempenho (art. 24^o) e aprimoramento (art. 35^o).

Por outro lado, embora nem sempre de forma coerente, a LDB enfatiza o paradigma da aprendizagem, percebendo-se as bases para uma cultura de exigência, do “dever aprender” (art. 32^o), o que pressupõe uma atitude ativa por parte do aluno, em uma clara alusão ao esforço pessoal.

Todo e qualquer sistema de educação escolar público é efetivado, garantindo-se que: o Ensino Fundamental seja obrigatório e gratuito; haja extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio; exista pesquisa e criação artística de acordo com a capacidade de cada um; seja ofertado o ensino noturno regular, adequando-se às condições do educando e à oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades conformes às suas necessidades e disponibilidades, não se esquecendo de garantir as condições de acesso e permanência na escola para os que forem trabalhadores.

O papel da União é elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, assegurando diretrizes que serão utilizadas como norteadores para os currículos e seus conteúdos mínimos, garantindo, desse modo, a formação básica comum. O título que aborda, na LDB, a organização da Educação Nacional, estabelece em seu parágrafo 1^o que:

“Caberá à União a coordenação da política Nacional de Educação articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.”

No que diz respeito aos municípios, a lei estabelece que “poderá optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica” (Título V, art. 9^o. item I).

Os estabelecimentos de ensino têm, como ponto de partida, a elaboração e execução de uma proposta pedagógica específica. Dentro dessa proposta pedagógica, os estabelecimentos de ensino devem assegurar o cumprimento: dos dias letivos e horas-aula; do plano de trabalho dos docentes; dos meios de recuperação dos alunos de menor rendimento; da articulação com a família e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; da oferta de informações aos pais e responsáveis sobre o rendimento e freqüência dos alunos; e, finalmente, sobre a execução da proposta pedagógica.

Aos docentes cabe fundamentalmente zelar pela aprendizagem dos alunos, garantindo o estabelecimento de estratégias de recuperação para aqueles de menor rendimento.

Na verdade, a lei quer garantir a universalidade da escola: deve-se assegurar o ingresso a todos, independentes de etnia, condição social e religião. A escola é o único lugar na sociedade por onde todos passam e, portanto, o lugar ideal para a articulação de informação.

Segundo a lei, a Educação escolar compõe-se de Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e pela Educação Superior.

As disposições gerais da Educação Básica estabelecem como finalidade o desenvolvimento do educando, objetivando a formação de um cidadão em condições de progredir no trabalho e em estudos posteriores. A organização do Ensino Básico não tem que se apresentar com uma estrutura rígida, desde que a forma escolhida consiga atender o interesse do processo de aprendizagem.

Os currículos devem ter uma base nacional comum para o Ensino Fundamental e médio, devendo ser complementados por cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, que respeite as características regionais e locais

da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. A LDB quer garantir ações que levem a reformas curriculares pautadas nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, e as relações sociais de um modo geral.

A Educação Física se faz presente na LDB, no Título V – Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino; no Capítulo II – Da Educação Básica; na Seção I – Das Disposições Gerais, Art. 26º que diz que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, que pode ser completada de maneira diversificada, respeitando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Especificamente, a lei diz:

§3º A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo suas práticas facultativas ao aluno: (Redação dada pela Lei 10.793 de nº 1º. 12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei 10.793 de nº 1º. 12.2003).

II - maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei 10.793 de nº 1º. 12.2003).

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; (Incluído pela Lei 10.793 de nº 1º. 12.2003).

IV – amparado pelo DECRETO-LEI nº1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei 10.793 de nº 1º. 12.2003).

V – (VETADO) (Incluído pela Lei 10.793 de nº 1º. 12.2003).

VI – que tenha prole; (Incluído pela Lei 10.793 de nº 1º. 12.2003).

Ainda na Lei, no art. 27º que trata dos conteúdos curriculares da Educação Básica e da observação das diretrizes, a Educação Física é citada no item IV, quando estabelece como diretriz para os conteúdos curriculares a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais”.

Podemos considerar que a Lei reconhece e valoriza o Esporte como conteúdo fundamental na formação do indivíduo, no entanto, não podemos deixar de citar que, para alguns autores, o Esporte possa ter uma característica excludente e ou alienante. Soares *et al.* (2001, p. 214), ao citarem Bracht (1989) afirmam “que o conteúdo de que trata a Educação Física escolar tem sido determinado por diferentes instituições que não a escola, tais como a instituição médica, militar e

desportiva”. Apesar de as referidas autoras não negligenciarem o Esporte, no artigo titulado “A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI” fazem uma abordagem diferenciada, concluindo o trabalho afirmando: “Desejamos que os alunos aprendam o Esporte como uma prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal universal, e que se projeta numa dimensão complexa, que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que cria e pratica.” (p. 219).

Considerando todos os pensamentos e as devidas particularidades, é preciso ressaltar a importância de se trabalhar com um conceito de Esporte mais abrangente e que corresponda à sua imensa área de atuação e possibilidades. O desporto tem espaço para todo tipo de pessoa, gorda ou magra, alta ou baixa, com muita ou pouca habilidade, sendo que o que necessita ser revisto é o quanto tem sido restrito o seu conceito.

Após apresentarmos a Lei com suas características gerais e específicas para a Educação Física, prosseguiremos, apresentando os PCN's, documento elaborado para cumprir a Constituição Federal e a LDB.

1.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Segundo Paulo Renato Souza, ministro da Educação e do Desporto no período de 1994 a 2002, “nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional” (PCN's 2000: Introdução aos PCN's). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados, segundo o MEC, com o objetivo principal de expandir e melhorar a qualidade do ensino brasileiro, dessa forma fazendo frente aos desafios postos por um mundo em constantes mudanças. Para tanto, é preciso redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira, e quais objetivos devem ser perseguidos durante a formação básica. Desse modo, os PCN's têm a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e

reflexões sobre o quê, quando, como e para quê ensinar e aprender, envolvendo não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade.

De acordo com Prado (1999), os PCN's são um dos instrumentos de viabilização das políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino.

Devemos considerar que, como qualquer determinação legal, também os PCN's são recebidos pelas instituições de ensino e por seus atores com reações diversas. Sem subestimar a gestão das dificuldades em curto prazo e sem negligenciar as adaptações de que necessitam os sistemas existentes, os PCN's pretendem chamar a atenção para a necessidade de uma solução em longo prazo, que leve ao sucesso das reformas que se impõem. Não podemos esquecer que reformas em cascatas⁴ acabam por matar a própria reforma, pois não dão ao sistema, nem às pessoas envolvidas no processo e em condições de participarem, o tempo necessário para incorporar o novo espírito. Por outro lado, avaliando insucessos ocorridos no passado, muitos reformadores, optando por soluções demasiadamente radicais ou teóricas, não levam em consideração os úteis ensinamentos da experiência, ou rejeitam as aquisições positivas herdadas do passado. Sem estabelecer um juízo da origem e da elaboração dos PCN's, podemos entender, no entanto, a perturbação de alguns professores, pais e alunos que se mostram pouco dispostos a aceitar e concretizar as reformas. Cury *et al.* (1996, p. 4), ao discutir o documento, faz algumas reflexões com relação ao seu significado. Para o autor:

“Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se lhes atribua são dimensões da política educacional, que sempre estiveram às voltas com a questão federativa e com a questão da participação. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia”.

Mas este estudo precisa apresentar este documento dentro da concepção em que ele foi elaborado. Neste sentido, estaremos abordando a seguir a estrutura e as propostas dos PCN's.

⁴ As reformas em cascatas são assim denominadas quando acontecem uma em seguida à outra, sem preocupação com a análise das anteriores. Elas vão se sucedendo sem ligações, desconectadas uma das outras.

Para cada nível de Ensino (Fundamental ou Médio), para cada área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira) foi elaborado um documento específico. Também foi elaborado um outro documento, denominado “Temas Transversais”, abordando temas ligados à ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural. Os documentos foram concebidos a partir de uma análise do ensino, por área ou tema, e de sua importância na formação do aluno. Em função disto, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientação didática.

A explicitação desses itens é feita por ciclos, sendo que, para o Ensino Fundamental, cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade e, para o Ensino Médio, corresponde a três anos. Segundo o documento, o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer a medida que cada escola os adote. Para que isto se concretize, é preciso que cada escola operacionalize os Parâmetros Curriculares Nacionais em seus projetos educativos, peça fundamental de seu bom funcionamento.

Os documentos foram elaborados e distribuídos com a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico. É uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação do Ministério da Educação e do Esporte oferece às Secretarias de Educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, nos diferentes estados e municípios brasileiros. Também está disponibilizada na internet.⁵

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Básico. Atualmente, o material foi desenvolvido especificamente para o Ensino Fundamental, com uma estrutura onde ao 1^o ciclo correspondem as 1^a e 2^a séries; 2^o ciclo, as 3^a e 4^a séries; 3^o ciclo, as 5^a e 6^a séries; e 4^o ciclo, as 7^a e 8^a séries. Para o Ensino Médio, um único ciclo corresponde aos três anos.

⁵ Todos os documentos citados neste estudo estão disponibilizados através da internet no site www.mec.gov.br

Segundo seus idealizadores, sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, tendo menor contato com a produção pedagógica atual. Ainda na visão dos autores, os PCN's são documentos de natureza aberta, que configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional, empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. O Ministério da Educação se apresenta certo e confiante de que os Parâmetros serão um instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas nas escolas, além de estar presente, de forma concreta e eficiente, na elaboração de projetos educativos, nos planejamentos das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático, contribuindo, desta forma, para a atualização profissional do professor.

Em linhas gerais, os PCN's se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços, entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de escolaridade;
- contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque, um dia, eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua

identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;

- apontar a importância fundamental de que cada escola tenha certeza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia, onde todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdos para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que docentes possam atuar com a diversidade existente entre alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos.

Prado (1999) considera que as linhas gerais dos PCN's objetivam que o conhecimento aprendido pelos alunos gere maior compreensão, integração e inserção no mundo, através de uma prática escolar comprometida com relações interdependentes, entre escola e sociedade.

Entretanto, não se pode acreditar que os PCN's resolverão todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil; eles podem, sim, funcionar como elemento catalisador de ações na busca da qualidade da Educação

Brasileira. Para um ensino de qualidade, são necessários investimentos em outras áreas como a capacitação de professores, qualidade dos livros didáticos, de recursos audiovisuais, carreira profissional digna dos professores, entre muitos outros aspectos.

1.2.1. A Educação Física nos PCN's

A Educação Física é apresentada, nos PCN's, com enfoque em sua concepção e importância social. Seus fundamentos estão centralizados nos conceitos de *corpo* e de *movimento*. Para os profissionais que trabalharam na elaboração desse documento, a “natureza do trabalho desenvolvido na Educação Física tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos”.

O documento de Educação Física traz — segundo seus elaboradores e referendado pela Secretaria de Educação Fundamental (2000, p. 15) — “uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos”.

Os PCN's, após fazerem um resgate da história da Educação Física no Brasil, abordam a trajetória histórica da disciplina através dos tempos, pontuando as principais influências e tendências pedagógicas; eles desenvolvem a concepção que se tem da área, situando-a como produção de cultura. Os trabalhos na área da EF⁶ fundamentam-se nas concepções de corpo e movimento. Os elaboradores dos PCN's também buscaram, através de uma análise histórica (em que não se podem ignorar as origens militares da EF), uma melhor compreensão dos conceitos de corpo e movimento, que, na época, eram restringidos aos aspectos fisiológicos e técnicos.

Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam para a necessidade de que, além dos aspectos fisiológicos e técnicos, sejam consideradas as dimensões culturais, social, política e afetiva, presentes no corpo

⁶ A sigla EF representa Educação Física e é comumente usada no universo da educação no Brasil, desta forma, entendemos que poderemos usá-la neste estudo.

vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais (PCN's, 2000, v. 7, p. 25). Ainda de acordo com o documento, em busca de uma visão que contemple melhor a complexidade da questão relacionada à concepção da EF, a proposta dos PCN's adotou uma distinção entre *organismo* (um sistema estritamente fisiológico) e *corpo* (que se relaciona dentro de um contexto sociocultural). Portanto, esta proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal, que aborda seus conteúdos como expressões de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Dessa forma, o documento estabelece que “a concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física Escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles” (PCN's, 2000, v. 7, p. 28). Partindo dessa concepção, a EF pode adotar uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busque o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos.

Dentro de uma visão sociocultural, podemos perceber a abrangência da EF a partir do momento em que ela pode permitir a vivência de diferentes práticas corporais, oriundas de diferentes manifestações culturais.

Temos na cultura brasileira uma gama de influências culturais, presentes nas diferentes representações da dança, dos esportes, das lutas, das ginásticas e dos jogos não formais, que devem fazer parte das vivências práticas das aulas de EF. Esse patrimônio faz parte da vida cotidiana de nossos alunos e professores, compondo um universo que deve ser conhecido, utilizado, desfrutado e, principalmente, valorizado.

Os conhecimentos sobre o corpo são abordados nos PCN's, buscando o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos. As práticas corporais devem ser oferecidas respeitando e buscando o desenvolvimento do processo de crescimento do aluno, ao mesmo tempo em que cria uma base sólida para a aquisição de bons hábitos de alimentação, higiene e a prática da atividade física. Na

verdade, este ponto é abordado pelo documento, no sentido de promover, no indivíduo, o desenvolvimento de suas potencialidades corporais sem esquecer de considerá-lo como ser humano e, como tal, com direitos fundamentais.

Para os elaboradores dos PCN's, "no âmbito da Educação Física, seus conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde; que se tornaram dominantes na sociedade" (PCN's, 2000, v. 7, p. 30). O documento quer reforçar que a educação não pode estar desvinculada das transformações sociais, quando apresenta as questões sobre os padrões de beleza e saúde; afinal, estamos vivendo em uma sociedade que valoriza a imagem.

O documento também apresenta discussões sobre o papel da EF, como instrumento de exclusão e discriminação social, e a relação com a atuação dos meios de comunicação em produzir, transmitir e impor esses aspectos. Não podemos esquecer que as discussões vão mais além, falam sobre a ética do desporto profissional e suas implicações no tocante à discriminação racial e sexual, ou, ainda, a discriminação sexual dentro do esporte profissional. O documento também acredita que a EF pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, das posturas não-consumistas, não-preconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática.

Acredita-se que através dos diversos jogos, os alunos aprenderão a interagir com o adversário, desenvolvendo respeito mútuo, participação leal e não violenta, além de desenvolver a capacidade de julgamento. Ainda em relação à postura diante do adversário, é fundamental buscar um trabalho que desenvolva atitudes de solidariedade e dignidade. Nota-se, ao longo dos PCN's, uma repetição sistemática da idéia de evitar a discriminação, seja ela racial, religiosa ou ideológica.

Existe também uma preocupação no favorecimento de aquisição de hábitos saudáveis e a conscientização de sua importância. Ainda dentro da percepção dos elaboradores dos PCN's, não se pode esquecer que um indivíduo que preza sua saúde e convive com um grupo que compartilha atividades socioculturais, com

valores que não estimulam o consumo de drogas, está menos propenso a fazer parte de um grupo de risco.

Os objetivos gerais da Educação Física no Ensino Fundamental são apresentados de forma destacada pelos PCN's (2000, v. 7, p. 43), e espera-se que, ao final do percurso escolar, os alunos sejam capazes de:

- participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, estabelecendo relações de respeito sem discriminação;
- repudiar qualquer tipo de violência, adotando atitudes dignas, solidárias e de respeito mútuo;
- interagir dentro da pluralidade cultural Brasileira, conhecendo-a e valorizando-a;
- adotar hábitos saudáveis da vida diária, com higiene, alimentação e atividade física, reconhecendo-se como parte integrante do ambiente;
- regular e dosar seu esforço em compatibilidade com as suas possibilidades, através da solução de problemas de ordem corporal, percebendo o desenvolvimento das competências corporais como um produto decorrente da perseverança e regularidade;
- reconhecer condições de vida dignas, não aceitando nem para si nem para os outros um trabalho que comprometa os processos de desenvolvimento e crescimento;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal existente nos diferentes grupos sociais, estabelecendo uma postura crítica evitando o consumismo e o preconceito;
- reivindicar locais adequados para promover atividades corporais e de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano além de um direito de cidadania.

A proposta de conteúdos seguiu critérios que pudessem garantir a relevância social, as características dos alunos e as características da disciplina, atendendo os objetivos acima apresentados. Foram estabelecidos três blocos de conteúdos, a

saber: esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas e Conhecimento sobre o corpo.

Os três blocos apresentam uma articulação entre si, com vários conteúdos em comum, mas guardando suas especificidades. O bloco “Conhecimento sobre o corpo” tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados separados. Ainda na visão dos autores dos PCN’s, os outros dois blocos guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si.

1.2.1.1. Conhecimento sobre o corpo

Este bloco aborda os conhecimentos e conquistas individuais que sustentam as práticas corporais, expressas nos outros dois blocos, e dá recursos para o indivíduo autonomamente gerenciar sua atividade corporal. “O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de partes e aparelhos, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo etc.” (2000, v. 7, p. 46).

Para se conhecer o corpo é necessário à abordagem, entre outros, de uma perspectiva biológica, de conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos. Esses conteúdos são trabalhados principalmente a partir da percepção do próprio corpo, ou seja, através das sensações. O aluno deve analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades.

As habilidades motoras deverão ser aprendidas durante toda a escolaridade, do ponto de vista prático, e deverão sempre estar contextualizadas aos conteúdos dos outros blocos. Devem também estar presentes, neste bloco, os conhecimentos sobre os hábitos posturais e atitudes corporais. Na verdade, este é um bloco que deverá estar interagindo com os demais, pois, partindo do princípio de que ele busca levar ao aluno a compreensão do seu próprio corpo através de uma vivência

diversificada, leva-o a uma análise mais fundamentada de suas possibilidades e necessidades.

Apesar de o planejamento poder contemplar atividades específicas, para que a meta proposta neste bloco possa ser atingida, sentir e interpretar o próprio corpo deve ser objetivo presente em todas as atividades propostas nas aulas de EF.

1.2.1.2. Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas

Em princípio, este parece ser um bloco de múltiplas abrangências e o próprio documento alerta para a dificuldade em definir critérios para delimitar cada uma dessas práticas corporais. As delimitações que são apresentadas tiveram o intuito de viabilizar, para o professor e para a escola, a operacionalização e sistematização dos conteúdos da forma mais abrangente, diversificada e articulada possível. O documento considerou, como Esporte, as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais, que regulamentam a atuação amadora e profissional, ou, dito de uma forma mais popular, os esportes formais. Especificaram-se ainda como conceito para *Esporte*, atividades que envolvem condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásio etc., ou seja, aquelas que são normatizadas.

A gama de esportes, jogos, lutas e ginásticas existentes no Brasil é imensa. A prática de uma parcela dessas atividades é possibilitada ou limitada pela conjuntura de cada região. O documento apresenta uma vasta lista, com as possibilidades existentes em função da diversidade cultural brasileira, buscando valorizar as especificidades de cada localidade, bem como minimizar a ausência de um programa para as aulas de EF, em função da impossibilidade de prática dos esportes mais conhecidos.

De acordo com o documento, abordar o Esporte de maneira mais ampla tem sido, talvez, a maior dificuldade da Educação Física. Partindo do princípio de que um conceito de Esporte não vem sendo bem elaborado e difundido, a falta de

conhecimento acabou por acarretar um trabalho pouco diversificado e, por muitas vezes, repetitivo e desmotivante. Considerar que Esporte se resume nas poucas modalidades divulgadas pela mídia é sentenciar a Educação Física a um currículo pobre e pouco significativo.

Podemos considerar que a forma como o Esporte foi abordado pelos PCN's não revela a abrangência que ele sustenta, apresentando uma gama de possibilidades desportivas, no nosso entender, num bloco redutor.

1.2.1.3. Atividades Rítmicas e Expressivas

Este bloco inclui manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação, através de gestos, e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas.

A diversidade cultural que caracteriza o Brasil tem, na dança, uma de suas expressões mais significativas, constituindo um grande leque de possibilidades de aprendizagem. O Brasil é um país de ritmo, música e dança. Por isso, o enfoque aqui é priorizar a dança, oferecendo ao professor subsídios para desenvolver um trabalho com aspectos criativos e com uma linguagem artística.

Os conteúdos deste bloco são diversificados e amplos, podendo variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida. O resgate das manifestações culturais tradicionais da coletividade, sem dúvida alguma, é de fundamental importância.

Qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção poderão ser conhecidas pelos alunos nas danças e brincadeiras. Eles ainda serão capazes de analisar o movimento a partir desses referenciais, conhecer novas técnicas de execução, improvisar e construir coreografias, adotando atitudes de apreciação e valorização dessas manifestações expressivas.

O documento apresenta, ainda, uma lista de sugestões de danças e outras atividades rítmicas e/ou expressivas, que podem ser abordadas, devendo respeitar o contexto em que serão utilizadas e sofrer as adaptações que se fizerem necessárias. Elas foram divididas em danças brasileiras, danças urbanas, danças eruditas, danças e coreografias associadas a manifestações musicais, brincadeiras de roda e *escravos-de-Jó*.⁷

Depois de especificar os três blocos de conteúdos, os PCN's fazem uma abordagem sobre a forma de avaliação a ser utilizada. Para o documento, a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo. Dentro desta proposta de avaliação, busca-se romper com a tradicionalidade dos testes, que se resumiam em medir força, resistência e flexibilidade, ou seja, a aptidão física do aluno. Não se trata mais de uma avaliação padronizada, embora a aptidão física possa ser um dos aspectos a ser avaliado. Nessa proposta, almeja-se uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que contemple a formação integral do aluno.

Sendo assim, os critérios explicativos para cada um dos ciclos de escolaridade têm por objetivo auxiliar o professor a avaliar seus alunos, durante o percurso escolar, abarcando suas múltiplas dimensões.

Após uma apresentação geral dos objetivos, dos conteúdos e do sistema de avaliação, os PCN's fazem uma abordagem por níveis de ensino, que apresentaremos a seguir.

1.2.1.4. PCN's de 1^a a 4^a séries

Ao se dividir o documento em blocos, procurou-se auxiliar o professor na execução de seu trabalho de maneira tal que o seu esforço diário — para fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam, para crescerem como

⁷ *Escravos-de-Jó* – faz parte do acervo das brincadeiras folclóricas brasileiras, que une cantigas e deslocamento de pedrinhas, ou caixinhas, num movimento sincronizado onde não existe limite para o número de participantes.

cidadãos plenamente conscientes de seu papel em nossa sociedade — fosse compartilhado. O Ministério da Educação reconhece que esse objetivo somente será alcançado se for oferecido, à criança brasileira, um acesso pleno aos recursos culturais relevantes para que cada um conquiste sua cidadania. Sendo assim, incluídos nesses recursos, estão presentes os domínios do saber tradicional realizado no trabalho escolar, enfatizando as questões contemporâneas que abordam temas como o meio ambiente, a saúde, a sexualidade e a ética.

A questão ética tem um tratamento específico nos PCN's, buscando uma abordagem de igualdade de direitos, embora se acredite que os conceitos mais adequados a serem trabalhados sejam: a justiça, a dignidade do ser humano e a solidariedade.

A consolidação dos Parâmetros, segundo seus elaboradores, tem o propósito de apontar metas de qualidade, que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, de forma autônoma e reflexiva, ciente de seus deveres e direitos.

O bloco que trata as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental está dividido em dois ciclos, sendo o primeiro originalmente construído para atender às 1ª e 2ª séries. Atualmente, com a reforma educativa, em que a criança obrigatoriamente deve iniciar sua vida escolar um ano mais cedo, este ciclo corresponde também ao antigo pré-escolar. O segundo ciclo diz respeito às 3ª e 4ª séries.

1.2.1.4.1. Primeiro Ciclo

Os PCN's iniciam a apresentação do 1º ciclo salientando a credibilidade nas experiências dos alunos. O documento acredita que, ao ingressar na escola, a criança traga consigo uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de suas experiências pessoais. Sendo assim, cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também, garantir aos alunos o acesso a experiências que não teriam fora da escola. É de se ressaltar que este ciclo diz respeito a um momento da escolaridade em que os alunos têm grande necessidade de se movimentar, e ainda estão em processo de

adaptação à exigência de períodos longos de concentração em atividades escolares. Portanto, a capacidade dos alunos em se organizar deve ser também objeto de ensino e aprendizagem. Desta forma, a Educação Física deve aproveitar as inúmeras possibilidades dos jogos, além da necessidade de jogar junto com os outros, em função do movimento dos outros, passando pela compreensão das regras e de um comprometimento com elas, para alcançar os objetivos deste ciclo.

O documento chama a atenção para a inadequação de atividades que levem à especialização, para este ciclo. Presume-se que a utilização de práticas como o treinamento complexo, para a faixa etária inserida nesta etapa de escolaridade, restringe as possibilidades dos alunos e não propicia a vivência dos movimentos, numa multiplicidade de situações de modo que construam um repertório amplo, como se acredita que deva ser o trabalho nesta fase.

A abordagem dos PCN's, ao contextualizar as aulas de Educação Física, corresponde às múltiplas possibilidades que os conteúdos ministrados devem promover. As diferentes competências devem ser garantidas a todos os alunos e não apenas àqueles que têm mais facilidades para determinados desafios, de modo que todos possam desenvolver suas potencialidades. O trabalho com as capacidades físicas e habilidades motoras não deve ser transformado em exercícios automatizados e mecânicos, e, sim, em práticas contextualizadoras de cada situação vivida. Desta forma, os PCN's consideram ser função do professor oportunizar, para os alunos, uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercitadas e as diferenças individuais sejam respeitadas e valorizadas.

Sendo assim, espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de: participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem qualquer tipo de discriminação; conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais; conhecer, valorizar, apreciar, disputar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal do cotidiano; organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

O documento faz uma apresentação dos conteúdos a serem trabalhados neste ciclo, englobando jogos e brincadeiras com regras mais simples, permitindo que a criança vivencie uma série de movimentos dentro de certas delimitações. Referenciando especificamente ao plano motor, recomenda que os conteúdos devam abordar a maior diversidade possível de habilidades motoras, ou seja, correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e rebater com diversas partes do corpo e objetos, nas mais diferentes situações. Cabe ainda ressaltar que essas experiências e explorações devem ocorrer inclusive individualmente.

Apesar da proposta dos PCN's ser norteadora e não um referencial rígido a ser seguido, e reconhecendo que ela tem abrangência, não encontramos o conteúdo de lutas referenciado neste ciclo. Entendemos que esta é também uma fase propícia para o trabalho deste conteúdo, fundamentalmente para trabalhar um importante aspecto de formação da criança, que é a luta leal.

1.2.1.4.2. Segundo Ciclo

O documento inicia a apresentação do segundo ciclo considerando que o aluno já tenha incorporado a rotina escolar e, conjuntamente, tenha o domínio de uma série de conhecimentos, além de uma atitude com maior independência. A expectativa específica em relação à Educação Física é que as crianças tenham uma gama de conhecimento, comum a todos, e possam compreender as regras dos jogos com maior clareza e com mais autonomia para se organizarem.

O documento reforça que, com o conhecimento e o controle do corpo, as crianças serão capazes de iniciar o monitoramento de seu desempenho, adequando o grau de exigência e dificuldade de algumas tarefas. Partindo deste princípio, acredita-se que as crianças poderão, também, começar a compreender as relações entre a

prática de atividades corporais, o desenvolvimento das capacidades físicas e os benefícios que trazem à saúde.

No documento, a expectativa voltada para os alunos que concluírem o segundo ciclo é que eles sejam capazes de: participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminações; adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não-violenta; conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo, com autonomia para controlar e valorizar suas atividades como recurso para manutenção de sua própria saúde; vivenciar, de forma ampla e sem discriminações, diferentes manifestações da cultura corporal; organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais; analisar alguns padrões de estética, beleza e saúde, presentes no cotidiano, buscando compreender como são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo.

Após listar as competências que os PCN's esperam que os alunos tenham adquirido neste ciclo, são apresentados os conteúdos que reconhecidamente poderão levar ao alcance delas. Os conteúdos abordados para o segundo ciclo serão, na verdade, desdobramentos e aperfeiçoamentos dos conteúdos do ciclo anterior e, portanto, são apresentadas sugestões de aperfeiçoamentos. Para as habilidades e capacidades, orienta-se que sejam dadas a elas um tratamento mais específico, contemplando desafios mais complexos. Para as atividades rítmicas e expressivas, sugerem-se novas possibilidades de combinações e marcações do ritmo com movimentos coordenados entre si. Para mais, neste ciclo, o Esporte deve ser abordado com suas especificidades, pois as crianças são muito motivadas por ele, porque os conhecem por meio da mídia e pelo convívio com crianças mais velhas e com adultos. Sendo assim, os PCN's indicam que os jogos pré-esportivos e os esportes coletivos e individuais podem predominar neste ciclo.

Ao longo do segundo ciclo serão abordados conteúdos “nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais” (2000, v. 7, p. 74). O documento acredita que estas categorias, a conceitual (fatos, princípios e conceitos), a procedimental (ligados ao

fazer) e a atitudinal (normas, valores e atitudes) permitem a identificação mais precisa das intenções educativas.

Assim como no primeiro ciclo, os conteúdos não serão separados por blocos, mas integrados entre si. Os PCN's apresentam uma lista de conteúdos para este ciclo, contendo alguns que fazem parte do ciclo anterior e outros que deverão começar a ser desenvolvidos e que poderão ser aprofundados e/ou tornarem-se mais complexos nos ciclos seguintes. São eles: participação em atividades competitivas, sem discriminações, evitando atitudes violentas e suportando pequenas frustrações; observação e análise do desempenho dos colegas, esportistas, de crianças mais velhas e mais novas; expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, desportos e lutas; apreciação de esportes e lutas, considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos; reflexão e avaliação de seu próprio desempenho e dos demais; resolução de problemas corporais, individualmente e em grupos; participação na criação e execução de coreografias simples; participação em danças pertencentes às manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades; apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade; valorização das danças como expressões da cultura; acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação; participação em atividades rítmicas e expressivas; análise de alguns movimentos e posturas do cotidiano, a partir de elementos socioculturais e biomecânicos; percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não-prejudiciais nas situações do cotidiano; utilização de habilidades motoras nas lutas jogos e danças; desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades; diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbio e repouso; reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, efetuando, de forma autônoma e com o auxílio do professor, um controle dessas sensações.

Podemos perceber que, no que diz respeito às competências a serem adquiridas pelos alunos e os conteúdos que poderão torná-las viáveis, os PCN's conseguiram

oferecer uma estrutura norteadora de qualidade. Acreditamos que, se os projetos pedagógicos (tarefa de cada escola) e os planejamentos (tarefa dos professores) forem embasados nos PCN's, poderão avançar na busca da qualidade de ensino. Desta forma devemos ressaltar, ao reconhecermos a característica específica deste documento, que se trata de um instrumento norteador, que procura estabelecer um referencial, para a construção ampla de cada escola. Para mais, devemos garantir que será uma construção sustentada, principalmente, pela participação crítica de cada um.

1.2.1.5. PCN's de 5ª a 8ª Séries

Como o documento entende que a distribuição por ciclo não é seguida pelas escolas no sistema particular de ensino, no que diz respeito às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, ele apresenta uma abordagem por série e não por ciclo, como foi feita nos dois ciclos anteriores.

Como já foi dito anteriormente, os PCN's nasceram da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental, que pudesse ser discutida e traduzida em outros documentos, produzidos em instâncias regionais, nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos criados nas escolas e nas salas de aulas.

Ao apresentar este bloco, o documento reforça que o objetivo principal é garantir que todo aluno, independentemente da região do país onde resida, seja um aluno do curso diurno ou noturno, com necessidades educativas especiais ou não, tenha acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da cidadania.

Os PCN's para os 3º e 4º ciclos, ou de 5ª e 8ª séries, têm a preocupação de garantir a concepção de cultura do movimento e, para tal, elegeram algumas categorias para a seleção dos conteúdos propostos, a relevância social, as características dos alunos e as especificidades do conhecimento da área.

A relevância social deve garantir que as práticas da cultura corporal do movimento serão oferecidas aos alunos, desde que sejam marcantes na sociedade brasileira. O

documento acredita que a aprendizagem oriunda destas práticas favorecerá a ampliação das capacidades de interação sociocultural dos alunos, levando-os a usufruir as possibilidades de lazer e conscientizando-os das possibilidades da promoção de saúde pessoal e coletiva.

Na categoria “características dos alunos” o documento salienta a importância que deve ser dada aos níveis de crescimento e desenvolvimento, e as possibilidades dos alunos nesta etapa da escolaridade, além, é claro, das diferenças regionais.

A especificidade do conhecimento da área deve orientar as possibilidades de utilização das práticas da cultura corporal do movimento, utilizando, de forma diferenciada, os conhecimentos reconhecidos como específicos da Educação Física, com o tratamento metodológico disponível para a área.

Os conteúdos indicados não diferem dos apresentados para os dois ciclos anteriores. A orientação dada pelos PCNs é que eles sejam trabalhados considerando os aspectos acima citados.

Os PCN's enfatizam que, nestes ciclos, a importância da participação dos alunos na construção do processo de aprendizagem e na seleção dos conteúdos diante da diversidade é ainda maior. Sendo assim, deverá ser reafirmada a diversidade, valorizando a dimensão das múltiplas leituras da realidade e a conseqüente ampliação das possibilidades de comunicação e relacionamento entre as pessoas.

A proposta foi constituída para esta fase com o objetivo de avançar na formação básica do indivíduo. Para tanto, os PCN's elaboraram um documento intitulado *Temas Transversais*, que deve interagir, não somente com a Educação Física, mas com todas as disciplinas, cada uma delas buscando seu enfoque específico.

1.2.1.6. Temas Transversais

Os Temas Transversais foram elaborados com o intuito de promover a educação para a cidadania, o que requer a apresentação de questões sociais a fim de favorecer a aprendizagem e a reflexão dos alunos. Acredita-se que, com isso, o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser

priorizados e contextualizados, de acordo com as diferentes realidades locais e regionais, e que novos temas sempre podem ser incluídos. Os PCN's propõem um conjunto de temas distribuídos em 6 grandes grupos, a saber: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Ao se estabelecer os Temas Transversais, percebeu-se que muitas questões sociais poderiam ser eleitas como tema para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e da democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Para efetivar o trabalho com qualidade foram estabelecidos, então, os seguintes critérios para sua definição e escolha: urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental; favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Por serem questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano.

Segundo os PCN's, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais. Isto é, todas educam em relação a questões sociais, por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Sua complexidade, por outro lado, faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Diante disso, optou-se por integrar os temas transversais no currículo por um meio que se chama transversalidade, pretendendo-se que integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. Torna-se importante salientar que os temas devem formar um conjunto articulado, fazendo com que haja objetivos e conteúdos coincidentes ou muito próximos entre eles. A integração, a extensão e a

profundidade do trabalho podem se dar em diferentes níveis, segundo o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais. Isso pode se efetivar através da organização didática eleita pela escola.

Segundo os elaboradores dos PCN's, os Temas Transversais podem evitar que o ensino e a aprendizagem sejam processos isolados e compartimentalizados. Para tanto, o documento sugere que a relação entre os Temas Transversais e as disciplinas deve se dar de forma que:

- as diferentes áreas contemplem os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem;
- haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e os conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las.

Espera-se que os educadores estejam preparados para lidar com as ocorrências inesperadas do cotidiano, ao trabalharem com questões sociais. Talvez a proposta principal dos Temas Transversais seja a de garantir que a escola estará atenta ao que acontece no dia-a-dia de seus alunos e possa integrar esses acontecimentos em seus planejamentos e discussões, para que ela possa ter uma participação mais concreta e eficiente.

No que se refere à organização dos conteúdos, o trabalho com a proposta da transversalidade foi definido em torno de quatro pontos:

- os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- a proposta de transversalidade necessita que a escola reflita e atue, conscientemente, na educação de valores e atitudes em todas as áreas;
- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois propõe o rompimento com o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos;

- a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas.

Cabe analisar uma discussão entre a relação da proposta de transversalidade e a concepção de interdisciplinaridade. Ambas se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que transforma a realidade em um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática.

De acordo com os PCN's, na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade se alimentam mutuamente. No documento, as questões trazidas pelos Temas Transversais expõem as inter-relações entre os objetos de conhecimento, o que não seria possível se fosse dada uma perspectiva disciplinar rígida para esse tipo de trabalho. Portanto, a verdadeira proposta dos Temas Transversais é a de dar sentido social a uma série de conceitos e procedimentos, solidificados pelas convenções, buscando, desta forma, modificar o conceito de aprender, única e exclusivamente, para alcançar a aprovação ao final do ano letivo ou, usando uma expressão popular, "passar de ano".

Dentro do que se propõem os PCN's, a Educação Física é a área de conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Essa proposta tenta romper com um tratamento considerado tradicional dos conteúdos que favorecem os alunos que já têm competências. O programa busca adotar um eixo estrutural da ação pedagógica de ensino e aprendizagem, que vislumbra o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nessa linha de trabalho, procura garantir a todos a possibilidade de usufruir os jogos, desportos, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania.

1.2.1.7. PCN's no Ensino Médio

O último bloco apresentado pelos PCN's corresponde aos três anos que finalizam a educação básica. A abordagem para o Ensino Médio é diferenciada do Ensino Fundamental, na medida em que acredita que a escola deva possibilitar aos alunos a integração no mundo contemporâneo, nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Segundo o então Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite B. Filho (1997 a 2000), essas exigências se fazem presentes diante da consolidação do Estado democrático, das novas tecnologias e das mudanças de produção de bens, serviços e conhecimentos. Ainda segundo o Secretário, o Brasil tinha um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, os PCN's buscaram dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitando a compartimentalização mediante a interdisciplinaridade, e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautaram nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais.

O documento propõe a formação geral para o Ensino Médio, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades para pesquisar; a busca das informações, bem como sua análise e seleção. Em seguida, enfatiza a capacidade de aprender, criar, formular, contrapondo ao simples exercício de memorização. Para esse documento, o Ensino Médio é a etapa final de uma educação de caráter geral, que situa o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho.

Para o Ensino Médio, os PCN's cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

O Ensino Médio compõe o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. O aluno começa a compreender que há propriedades comuns e

aprende a lidar com a regularidade científica.

Quando a documento apresenta a Educação Física para o Ensino Médio, ele faz uma leitura diferente da que foi feita pelos outros ciclos, de certa forma depreciando-a. Segundo os elaboradores dos PCN's, confrontando os objetivos do Ensino Médio com os que se tem no cotidiano da Educação Física nas escolas, depara-se com uma incongruência. "Enquanto as demais áreas de estudos dedicam-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, através de metodologias diversificadas, as aulas do "mais atraente" dos componentes limitam-se aos já conhecidos fundamentos do Esporte e do jogo" (PCN's-EM, 1999, p. 156). Sem deixar de considerar que as críticas feitas nessa parte do documento devam ser consideradas, não se pode deixar de repensar que, talvez, o "mais atraente" dos componentes, sem negligenciar os outros conhecimentos da EF, pode sim continuar a dar o Esporte já conhecido, por essa capacidade que ele tem de se fazer diferente, sempre.

A linha de pensamento que os PCN's apresentam para a EF no Ensino Médio está centrada nos problemas do presente; sendo assim, não poderá deixar de eleger como uma das suas orientações centrais a educação para a saúde. O documento orienta que a EF deva prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem-sucedida. Para os elaboradores dos PCN's, a Educação Física deve encontrar, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões. O documento enfoca que os professores de EF devem propor e desenvolver projetos de ação que realmente alcancem os objetivos do Ensino Médio.

Espera-se que no decorrer do Ensino Médio, na visão dos PCN's (1999, p. 169) em Educação Física, as seguintes competências sejam desenvolvidas pelos alunos:

- compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recursos para a melhoria de suas aptidões físicas;
- desenvolver noções conceituais de esforço, intensidade e freqüência, aplicando-as em suas práticas corporais;

- refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em buscas científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
- assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, consciente da importância delas na vida do cidadão.

Os temas transversais vão estar presentes também nas discussões e ações do Ensino Médio e, como já foi referendado neste estudo, perpassam uma relação entre as diversas disciplinas.

1.2.1.8. Escola, Adolescência e Juventude nos PCN's

Entre vários pontos gerais abordados pelos PCN's, não poderíamos encerrar este capítulo sem apresentarmos a visão que o documento tem de escola, adolescência e juventude.

Para os PCN's, estas três idéias devem ser trabalhadas de forma integrada, íntima e intensa, pois traduzem uma fase da vida do indivíduo de grande crescimento, mas também de muito investimento. Adolescência e juventude sem escola deveriam ser inconcebíveis. É a partir deste pensamento que liga o jovem à escola que os PCN's reiteram a importância de que os professores conheçam seus alunos, nos mais diferentes aspectos.

Dentro da visão geral estabelecida pelos PCN's, um processo pedagógico se realiza por meio da relação que consegue criar entre professores e alunos, envolvendo as múltiplas dimensões que formam cada ser humano.

O documento considera que desde criança, por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, o ser humano constrói sua identidade: a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, idéias e normas que organizam sua visão de mundo. A abordagem feita nos PCN's sobre este aspecto leva a acreditar que ninguém pode

construir sua identidade, independentemente das relações estabelecidas com os outros e da representação que os outros possuem a seu respeito. “A identidade é construída em um processo de aprendizagem, o que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual” (2000, Vol. Int., p. 108).

Dentro dos vários aspectos que podem ser abordados, os PCN’s apontaram os seguintes: família; trabalho; cultura; lazer e diversão; os estilos;⁸ a importância de pertencer a grupos; roupas e imagem corporal; mídia; o espaço da rua; experimentação, comportamento de risco e transgressão; vida pública e participação; escola.

Ao tratar a Escola, os PCN’s também fazem uma alusão à abertura de um espaço para abordar a importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea. Para o documento, a sociedade de modo geral está constantemente se beneficiando dos progressos da tecnologia, sem, muitas vezes, ter consciência disso. Recursos como a televisão, o videocassete, a filmadora, a câmara fotográfica, o rádio, o gravador, a calculadora e o computador já são utilizados pela grande maioria das escolas. O documento ainda reforça que o grande astro é o computador, que assume, ao mesmo tempo, um papel de ferramenta e de instrumento de mediação. Negar a importância do computador, atualmente, é negar o óbvio, e os PCN’s consideraram que, para alguns alunos, o acesso ao computador, e todas as portas que ele pode abrir, só será possível na escola. A internet pode diminuir distâncias que devem ser experimentadas pelos alunos e com uma riqueza ainda maior, se for acompanhada de orientações e discussões promovidas no ambiente escolar.

Não custa então, que referendemos a importância da escola que, com todas as contradições e limitações que possa ter, ocupa um espaço privilegiado na vida dos adolescentes e jovens, e influi, intencionalmente ou não, na construção de suas identidades e projetos de vida, entre outros aspectos. Sendo assim, todas as

⁸ Particularmente, nos centros urbanos, proliferam grupos juvenis que se articulam em torno de preferências, ligados ao gosto musical, ao lazer, ao consumo. Esses grupos constroem uma identidade em torno de alguns elementos chamados “estilos”, expressando no gosto musical, nas gírias, nas formas de vestir e de se comportar uma compreensão e um posicionamento frente ao mundo, bem como as questões com as quais se debatem (PCN’s 2000 p. 118).

vivências no espaço escolar são educativas e concorrem para os processos de constituição da identidade dos alunos.

Devemos ainda apresentar nossa posição em relação às políticas públicas, pois, ainda que o motivo que esteja assegurando a presença de algumas crianças e jovens nas escolas brasileiras seja a garantia da merenda e, para alguns, o subsídio da “Bolsa Escola”,⁹ não podemos negar que a escola é o único lugar por onde todos irão passar. Neste sentido, a escola deve ser vista pelos órgãos governamentais como a sua melhor opção de desenvolvimento.

Visto como os PCN's foram estruturados e a orientação dada para a Educação Física, podemos avançar na construção desse corpo teórico. Antes, devemos ressaltar que tanto a LDB como os PCN's fazem parte do corpo de conhecimento que os professores de Educação Física deveriam conhecer, discutir e ativamente participarem através de programas de reestruturação ou adaptação desses normativos. Como bem declarou o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, na apresentação dos PCN's, esse não é um documento pronto, fechado, é um norteador, mas que precisa interagir com os agentes da educação para que possa promover qualidade.

“Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os PCN's são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua Natureza, exigem adaptações para construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente” (v. 7, p.3).

1.3. As diretrizes Curriculares Nacionais

Neste capítulo, abordando os normativos brasileiros para a Educação, já foram apresentados os artigos específicos da constituição brasileira, a LDB e os PCN's,

⁹ A Bolsa Escola é um subsídio do Governo Federal, no valor de R\$30,00 (trinta reais), pago mensalmente às famílias carentes que mantêm seus filhos na escola. O valor é pago por criança que tenha a frequência comprovada na escola. Além de comprovar a frequência, para a família receber o subsídio deverá provar a sua carência.

respeitando a ordem cronológica de suas promulgações. Sendo assim, estaremos finalizando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Para tanto, não custa citar o conceito de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apresentado por Panisset (1998), na época, presidente da Câmara de Educação Básica. Para o autor, as DCN

“são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos de educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.

1.3.1. As diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental

A resolução número 2 da CEB (Câmara de Educação Básica) estabelece 7 diretrizes que deverão ser usadas como norteadores pelas escolas em suas ações pedagógicas. Para melhor entendimento, estaremos citando estas diretrizes:

I – Estabelecer princípios éticos de autonomia, responsabilidade e respeito ao bem comum; princípios dos direitos e deveres da cidadania; e os princípios estéticos da sensibilidade e da criatividade.

II – Construir as propostas pedagógicas, de cada escola, reconhecendo a identidade pessoal de seus atores (alunos, professores e outros profissionais da educação).

III – Garantir que a aprendizagem seja constituída através da interação de processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos.

IV – Garantir a igualdade de acesso a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a construção de uma vida cidadã através de aspectos como a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens e as diferentes áreas de conhecimento.

V – Garantir processos de ensino voltados para as relações com a comunidade local.

VI – Introduzir projetos de atividades de interesse de suas comunidades.

VII – Trabalhar em clima de cooperação entre a direção e equipe docente, a fim de garantir as melhores condições do processo educacional, adequando espaço físico, calendário e horários escolares.

Para Assis (1998), relatora do parecer das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, o Brasil, através de seus entes federativos, vem assumindo a responsabilidade da Educação Básica, consciente de que esta deve ser a primeira demanda de uma sociedade democrática. Ainda na avaliação da relatora, sendo uma prioridade nacional, a Educação Básica deve garantir de forma inalienável o exercício da cidadania plena. Para tanto, deve ser vista como um dever público do estado investido de autoridade para impô-la como obrigatória a todos e a cada um. Sendo assim, a relatora considerou que o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais deve nortear os rumos da Educação Brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados através da Educação Fundamental e consagrados naquilo que é primordial e essencial: “aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade” (Assis, 1998 p.12).

1.3.2. As diretrizes Curriculares do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), apresentadas na resolução CEB n° 3, estabelecem, além do conceito já aqui apresentado de conjunto de definições doutrinárias, a preocupação em oferecer uma educação vinculada com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania. A resolução também enfatiza que a organização curricular do Ensino Médio deve ter fundamentos de interesse social, de direito e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e de ordem democrática. Sendo assim, deve fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Sustentada por esses valores as DCNEM preconizam um currículo coerente com princípios estéticos, políticos e éticos. Esses princípios deverão ser capazes de abranger a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Diante disso, não custa concordar com Melo (1998), que considera três objetivos principais para as DCNEM, a saber: sistematizar os princípios e diretrizes gerais da LDB; trabalhar explicitamente esses princípios no plano pedagógico de cada escola, de forma que eles possam ser traduzidos em diretrizes que garantam a formação básica comum nacional; e, por último, dispor, no currículo nacional, de relações com parte diversificada e a formação para o trabalho. Para que esses objetivos possam ser atingidos, é preciso que as escolas de Ensino Médio articulem, coerentemente, a organização curricular, a prática pedagógica e a prática didática sustentadas por uma identidade, pela diversidade e pela autonomia. As DCNEM defendem um currículo voltado para as competências básicas, em que a importância da escola se dá na sua capacidade de interagir através da interdisciplinaridade e da contextualização. Ainda segundo Melo (1998, p. 50) “interdisciplinaridade e contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB”. Na verdade, podemos considerar que as DCNEM visam garantir, aos alunos do Ensino Médio, conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho.

2. A SOCIEDADE BRASILEIRA

*Descobri que o Brasil parece um coração,
Descobri que o Brasil é uma grande nação.*

Milton Nascimento

Para repensar a Educação Física dentro dos valores sociais é preciso situá-la na escola que, por sua vez, estará situada em um âmbito maior que é o da Educação, enquadrada numa sociedade¹⁰ na qual esta prática está inserida. Assim sendo, é preciso compreender a sociedade em que se insere esta mesma Escola, da qual fazem parte as crianças e os jovens deste estudo.

Longe de tentar fazer deste capítulo um estudo sociológico aprofundado, precisamos estabelecer um diálogo com os caminhos percorridos pela nossa sociedade, suas influências e características mais marcantes. Para um país como o Brasil, com dimensões continentais, é impossível negar a multiplicidade de culturas nele estabelecidas.

De acordo com Darcy Ribeiro (2005), o Brasil e o povo brasileiro surgiram da mistura entre o colonizador português com os índios silvícolas e campineiros e com os negros africanos. O autor reforça a idéia de múltiplas influências ao considerar que “a sociedade e a cultura brasileira são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos” (Ribeiro, 2005, p. 20). Também Andrade (1973) reconhece a influência portuguesa nas origens da formação social e política brasileira.

Apesar da comprovada influência portuguesa, Ribeiro (2005) apresenta aspectos que marcam a singularidade brasileira, tais como: as qualidades diferenciadoras oriundas de suas matrizes indígenas e africanas; a proporção particular em que elas se congregaram no Brasil; as condições ambientais enfrentadas aqui e, por fim, a

¹⁰ De acordo com o Dicionário de Sociologia, o verbete sociedade é apresentado por Silva (2002), referendado por diversos autores, como uma configuração social diferente da comunidade tradicional. Para o autor, a sociedade é a estrutura base do sistema social, o marco do quadro organizativo-institucional e o meio envolvente onde ocorrem todas as interações e formas de comunicação. Dentro desta abordagem, ainda é considerado que a sociedade não existe sem indivíduos, ela é uma construção social, fruto das interações e estratégias concertadas ou não, dos indivíduos da arena social.

natureza dos objetivos de produção que os reuniu e os engajou.

Mesmo reconhecendo que o Brasil apresenta uma unidade étnica básica, não podemos estabelecer um princípio de uniformidade para a sociedade brasileira. Sua diversidade foi estabelecida sob o efeito de três forças, a ecológica, a econômica e a imigração.

A força ecológica fez surgir um indivíduo distinto, fruto das diferentes condições do meio ambiente que fomentaram adaptações regionais.

A força econômica criou diferentes gêneros de vida que corresponderam às diferentes formas de produção que, por sua vez, conduziram as especializações funcionais.

A última das três forças, a imigração, foi responsável pela introdução de novos contingentes humanos, principalmente de europeus, árabes e japoneses.

Desta forma, podemos reconhecer, hoje, no Brasil, distintos povos brasileiros, definidos por Ribeiro (2005, p. 21) “como sertanejos do Nordeste, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral, caipiras do Sudeste e Centro do país, gaúchos das campanhas sulinas, além de ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, nipo-brasileiros, etc.”

Mesmo reconhecendo as diferenças regionais, podemos considerar que o Brasil pertence a uma mesma etnia, marcada muito mais por seus pontos comuns. O povo brasileiro representa uma só gente e, como tal, fala a mesma língua, diferenciada apenas por sotaques regionais. Na realidade, a língua é um fator unificador de extrema importância, pois garante a comunicação, a difusão e a propagação de idéias e culturas. Ainda que se possam reconhecer variantes subculturais, que estabelecem diferenças para determinado povo de uma região específica, o corpo de tradições do povo brasileiro é mais comum, fato este que é favorecido pela unidade lingüística em todo o território brasileiro. Não nos custa então concordar com Ribeiro (2005) quando afirma que o Brasil é uma etnia nacional, constituindo assim um só povo, incorporado em uma nação unificada.

A uniformidade cultural e a unidade nacional, já aqui comentada, são, sem dúvida alguma, as responsáveis pelo processo de formação do povo brasileiro. Mas essa

convicção não exclui as disparidades, contradições e antagonismo que subsistem com essa unidade nacional.

As diferenças e dicotomias estão representadas principalmente pela profunda distância social, gerada pelo tipo de estratificação produzido pelo processo de formação nacional. Devemos reconhecer que o Brasil é uma nação marcada pelas grandes injustiças de distribuição de renda e oportunidades. Essas injustiças sociais iniciaram com os senhores feudais, de origem portuguesa, que enviavam seus filhos para estudar na Europa, enquanto a população menos abastada recebia uma limitada instrução para atender as necessidades de produção do país em crescimento.

Para entender melhor o processo de formação da sociedade brasileira vale apresentar períodos que marcaram a sua construção.

2.1. Influências no processo de construção da sociedade brasileira

Já foi dito neste estudo que a sociedade brasileira teve sua formação básica ao congregar o seu descobridor, de formação européia, com os índios nativos e os negros africanos. Para Soares (2001), o povo brasileiro é fruto e fonte criadora de pluralidade cultural. Para a autora, a presença de outros povos em território nacional ajudou a moldar algumas de nossas principais características culturais, desde o desembarque de Cabral na terra que viria a ser o Brasil. Mas a história da sociedade brasileira apresenta períodos distintos que, de maneira específica, influenciaram na consolidação do povo brasileiro. Sendo assim, tomamos a periodização apresentada por Andrade (1973) como exemplo, considerando os seguintes períodos: pré-colonizador; capitanias hereditárias; governos gerais no século XVI; conquista do Nordeste e Norte do Brasil; ciclos da evolução econômica do Brasil; expansão territorial do Brasil; o problema da mão-de-obra; o Brasil Império e, por fim, o Brasil República. Sem fazer uma abordagem específica de cada período, mas seguindo uma seqüência cronológica dos fatos, faremos referência a agentes transformadores.

A chegada dos Jesuítas no Brasil estabelece um marco da influência religiosa na formação da sociedade brasileira. Com a pessoa do Padre Anchieta, o primeiro educador do Brasil e fundador do Colégio São Paulo, inicia-se o sistema educacional. Assim, confrontados com os hábitos e culturas indígenas, os jesuítas tiveram a missão de catequizar a população nativa, estabelecendo novos valores e novos costumes.

Outro momento marcante se deu com as invasões de ingleses, holandeses e franceses na costa Norte e Nordeste do Brasil. Devido à extensão territorial e à dificuldade do governo português em controlar todo o território, essa região se tornou alvo fácil para a invasão de traficantes e invasores estrangeiros. Com esses invasores, novos hábitos, costumes e culturas passaram a influenciar a sociedade brasileira.

Os ciclos de desenvolvimento econômico foram marcados distintamente pelo período do pau Brasil, do açúcar, do ouro, das pedras preciosas, do café e da borracha. A evolução social e política do Brasil foi direta e diferentemente influenciada pelo desenvolvimento econômico causado por cada um desses produtos.

Também a ação dos bandeirantes desbravando o interior do Brasil, especialmente o interior do atual estado de São Paulo, gerando uma expansão do território nacional, foi marcante na origem de novos subsistemas sociais. Essas comunidades eram formadas sempre ao redor de uma pequena capela, reforçando a influência religiosa, mas sustentada pelos costumes simples e rudes de seus desbravadores, que tinham a função de aprisionar índios e procurar ouro e diamantes. Longe das cidades, eram forçados a estabelecer hábitos mais simples de convivência.

Devemos ressaltar aqui o importante papel do ciclo do ouro; segundo Junior (1978), pode-se dizer que o início do processo de construção de uma nação brasileira se deu a partir da descoberta do ouro em Minas Gerais, já que muitas pessoas de todas as procedências e de todas as partes da colônia se deslocaram para esta região em busca de desenvolvimento e riqueza.

Juntamente com a expansão territorial e a descoberta do ouro, gerou-se um novo problema, a falta de mão-de-obra considerada o maior limitador para o progresso do Brasil. Sendo assim, o Brasil Colônia se viu forçado a buscar, na escravidão do negro africano, a solução desse problema. Com esse novo habitante, veio uma nova cultura que foi se mesclando com as características aqui encontradas, criando rapidamente uma cultura própria. Para Ribeiro (2005), a presença da mão-de-obra escrava africana é a grande responsável pelo surgimento do povo-nação do Brasil.

O Brasil Império, fruto do fim do jugo Português através da proclamação da independência (1822), estabelece o início de uma sociedade brasileira, legalmente reconhecida através da primeira Constituição do Brasil. Nessa Constituição, o Brasil passa a ser dividido em províncias, a ter uma câmara de deputados eleita pelo povo, um senado vitalício nomeado pelo imperador, um Conselho de Estado e a Religião Católica como oficial. Esse período foi marcado por uma administração do Imperador D.Pedro I, que conseguiu unificar o Brasil.

A libertação dos escravos gerou descontentamento quase geral e, como consequência, veio, em 1889, a proclamação da República. Com suas lavouras abandonadas por falta de mão-de-obra, o governo se viu obrigado a buscar um trabalhador de baixo custo, iniciando-se assim a invasão pacífica de estrangeiros, principalmente da Europa Central.

Chegamos então ao século XX, com uma sociedade construída sobre influência de inúmeras culturas que, ao contrário de se deixar levar por elas, se adaptou e consolidou uma identidade própria. A nação brasileira estava ali consolidada, apresentando, como fundamentos de sua nacionalidade, a terra, a língua, a religião e a tradição que, apesar de apresentarem traços de outros povos, fortaleceram a imagem unificada do povo brasileiro.

Como este estudo foi desenvolvido na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, estaremos apresentando a sociedade mineira.

2.2. A sociedade mineira

Podemos considerar que a sociedade mineira foi originada pela ação dos bandeirantes desbravadores, guardadas as proporções da matriz Tupi¹¹ e da lusitanidade.¹² Apesar de a sociedade mineira ter sido construída, também, com a utilização do escravo africano, a escravidão em Minas Gerais tinha uma gerência menos tirana que em outros estados. De acordo com Luna (1980), a atividade da mineração do ouro permitia aos cativos relativa liberdade de ação e maior oportunidade socioeconômica, quando comparada às outras economias coloniais. Também em função dessa atividade, somando-se as dificuldades de transporte à distância em relação às outras áreas produtivas da colônia e dos pontos de embarque, a elevada concentração nas zonas produtivas e o desenvolvimento rápido de alguns núcleos urbanos, é que foram implantadas inúmeras e variadas atividades na região. Sendo assim, a capitania de Minas Gerais viveu uma fase de esplendor como, provavelmente, nenhuma outra capitania brasileira teve oportunidade de usufruir. Nesse sentido, existiam nos núcleos urbanos indivíduos dedicados tanto ao artesanato como à prestação dos mais variados serviços. Era, portanto, nessa época, uma sociedade mais desenvolvida que a sociedade paulista.¹³

Foi também em Minas Gerais, que se originaram as primeiras expressões de nacionalidade e justiça que, conforme Soares (2001), eram sustentadas pelos motins e revoltas do século XVIII, com reivindicações pelos direitos, já com um maior investimento no sentimento de cidadania. A autora também considera que a circulação do ouro e de diamantes levava, em seu bojo, a circulação de idéias, suscitando rebeliões que hoje são reconhecidas como sementes da nossa

¹¹ De acordo com Ribeiro (2005) a expressão matriz Tupi diz respeito aos grupos indígenas (principalmente do tronco Tupi) encontrados no litoral brasileiro pelos portugueses quando chegaram ao Brasil.

¹² Também de acordo com Ribeiro (2005), lusitanidade diz respeito aos invasores que estabeleceram, com a sua presença, uma vasta e vetusta civilização urbana e classista.

¹³ De acordo com Mota (2003), a história rica e cheia de desafios de São Paulo não foi sempre marcada pela supremacia; na verdade, ela começa marcada por uma situação marginal no período colonial.

independência nacional e de nosso acesso à modernidade. Podemos citar a Inconfidência Mineira como exemplo de um desses motins. Outros autores, como Cortez *et al.* (2004) destacam, na história de Minas Gerais, uma forte influência na intenção de formação do Brasil como nação.

Ainda sustentados por Soares (2001) podemos apresentar outra influência marcante sobre o povo mineiro, causada pela chegada do cristão-novo¹⁴ em nossa terra. Guardadas nas montanhas de Minas, existem muitas marcas dos cristãos-novos e de seus descendentes, expressas no que se chama hoje de conservadorismo mineiro, política mineira ao pé do ouvido, pão-durismo mineiro, humor mineiro, desconfiança mineira, o apego à justiça, a superação de obstáculos, enfim toda a “mineirice” que se identifica muito com os judeus portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Popularmente, diz-se que o mineiro é fechado como sua terra. Esse fechamento pode ser reconhecido como uma sobriedade que se evidencia no modo de falar de comer e de vestir do povo mineiro.

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, consolida-se a denominada *tradicional família mineira*. Autores como Arruda (1999) e R. Soares (2001) conceituam a família mineira, considerando o aspecto patriarcal trazido dos portugueses.¹⁵ Com as grandes fazendas de café, a educação dos jovens mineiros da classe dominante consistia numa formação européia. Neste modelo, o homem era preparado para atuar como administrador dos negócios da família ou para escolher entre a medicina e a magistratura. A mulher era educada para gerenciar a casa e se responsabilizar pela educação dos filhos, onde o curso adequado era o denominado curso Normal.

¹⁴ Cristão-novo era uma denominação dada aos judeus que se convertiam ao catolicismo. Para R. Soares (2001) o cristão-novo se sentia em permanente transgressão, não era católico nem judeu, praticava um dualismo religioso, exteriormente era cristão e em casa praticava ritos judaicos.

¹⁵ Para Arruda (1999) o conceito da tradicional família mineira estaria ligado aos aspectos patriarcais e na defesa das mulheres dos aventureiros que se estabeleciam no solo das Minas. Esses aventureiros eram os imigrantes portugueses que trouxeram do Portugal agrário, de aldeias pequenas e pobres, sem qualquer mediação com a vida urbana, valores tradicionais de festas em louvor a santos, do culto à vida doméstica e do apego ao patriarcalismo, implantando-os em terras mineiras. Para Soares (2001) quando se fala da tradicional família mineira associa-se logo a idéia a uma atitude ultraconservadora. A autora considera que o sistema patriarcal, responsável por essa imagem conservadora, tem suas raízes nos colonizadores cristãos-novos, vindos na época da mineração, trazendo, de forma intacta, seus valores tradicionais e plantando-os em Minas.

Eram as famosas *normalistas*, sendo importante ressaltar que o termo *normalista* representava aquela que estudava regras de convivência cidadã.

Os filhos das classes mais pobres eram orientados para o trabalho de manutenção e produção e, quando recebiam educação, ela se concentrava na formação técnica e rural. Essa situação de pouco acesso ao ensino e à formação permaneceu por quase todo o século XX, pois as políticas públicas demoraram a desenvolver um programa de massificação e democratização da educação.

O final da década de 30 do século XX também foi marcado pela quebra da bolsa de New York, provocando uma grande transformação na economia brasileira, que anteriormente concentrava-se na monocultura do café e se viu obrigada a ingressar no mundo industrial. O começo da industrialização selvagem encontrou terreno mais propício em São Paulo,¹⁶ pois Minas Gerais era humanista e erudita demais para absorver de pronto esse tipo de economia.

Mas, apesar de suas reservas, a sociedade mineira começa a receber as indústrias de base (siderúrgicas e metalúrgicas) e com elas se inicia o processo de miscigenação, provocado pela inclusão de uma mão-de-obra de formação técnica, mas pouco humanista. Essa mão-de-obra mais técnica, oriunda de outras regiões do Brasil e de países estrangeiros, chegou a Minas Gerais carregada de outros valores, de outras culturas, que provocaram transformações na sociedade mineira.

Estas transformações foram intensificadas com a Segunda Guerra Mundial, com o aumento de imigrantes europeus e a chegada dos imigrantes orientais.

Na seqüência de uma época de grandes transformações para o Brasil, o mineiro Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação (1937-1945). Entre suas ações mais marcantes estão: a implantação do Instituto Nacional do Livro, a criação do serviço de proteção histórico e artístico nacional e a reforma ortográfica da língua portuguesa. Também foi ele o responsável pela vinda, para o Brasil, de Le Corbusier, mentor de Oscar Niemeyer, Burle Marx e Guignard.¹⁷ Seu chefe de

¹⁶ Mota (2003), quando faz uma abordagem da evolução histórica do estado de São Paulo, referencia a industrialização como a responsável pelo grande impacto que transformou esse estado em uma grande e rica potência brasileira.

¹⁷ Le Corbusier, arquiteto francês de origem Suíça, foi considerado um dos maiores arquitetos do século XX. Visitou o Brasil a convite do Ministro Gustavo Capanema e influenciou os brasileiros Lúcio Costa, Niemeyer,

gabinete era Carlos Drummond de Andrade, o que nos faz considerar que se tratou de um Ministério envolvido com as artes, as letras e a formação cidadã.

Marcada por políticos de personalidade forte como Juscelino Kubitschek, a sociedade mineira foi consolidando uma imagem de tradicionalismo e formação humanista, características que ainda persistem, apesar de em menor escala em função do grande movimento transformador da segunda metade do século XX, a globalização.

Sendo assim, podemos retratar o mineiro como um povo apegado em suas tradições, que talvez sejam preservadas por suas montanhas, embaladas por seus poetas de idéias libertadoras, sustentadas por seus políticos visionários, mas, principalmente, mantida pelo antigo costume de contar histórias.

Para que possamos avançar no entendimento dos sujeitos que fazem parte da sociedade brasileira e mineira, temos que abordar os conceitos e sentidos dos valores que sustentam essa sociedade, além do já mencionado fenômeno da globalização.

2.3. A globalização

Ao apresentarmos as sociedades brasileira e mineira fizemos uma abordagem geral e evolutiva, com o intuito de situar o leitor a respeito da população pesquisada neste estudo. Entretanto, não foi possível excluir dessas sociedades, assim como acreditamos não ser possível excluir de nenhuma sociedade dita ocidental, a grande influência do fenômeno denominado *globalização*.¹⁸

Burle Marx e Guignard que fazem parte da história brasileira, como personalidades inovadoras e à frente de seu tempo. A construção de Brasília foi totalmente influenciada pelas teorias de Le Corbusier. (Wikipédia, acesso em 15/02/06).

¹⁸ Apesar de termos disponíveis na literatura diversos conceitos de *globalização*, fizemos a opção pelo conceito apresentado por GIDDENS (1994, p. 64) que define globalização como “a intensificação de relações mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa”. Ainda na perspectiva do autor, deveríamos compreender a expansão global da modernidade “em termos de uma relação contínua entre a distanciação, por um lado e, por outro lado, a mutabilidade crônica das circunstâncias locais e dos engajamentos locais” (GIDDENS, 1994, p. 19).

Autores como Santos (2001), Moraes (2004) e Deák (2004) situam temporalmente a globalização como fenômeno reconhecido e assumido a partir da década de 80 do século XX. Para Santos (2001, p. 31),

nas três últimas décadas, as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção financeiras, à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocamentos em massa de pessoas quer como turistas quer como trabalhadores migrantes ou refugiados.

Ainda na visão desse autor, estudos que abordam os processos de globalização demonstram que se trata de um fenômeno de múltiplas facetas e complexas interligações entre as dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas, jurídicas e religiosas.

Mas o fato é que a globalização está instaurada no mundo e vem se tornando, ao longo dos anos, uma das palavras-chave mais em voga, sendo que, para Deák (2004), ela vem acompanhada de outras palavras tais como: privatização, ecologia, desenvolvimento sustentado ou fim da história, além dos inúmeros *neo-*, *pós-* e *-ismos* — neoliberalismo, pós-fordismo, pós-industrial ou pós-moderno. Ainda para o autor, o termo *globalização* vem sendo usado de forma alargada e constante, na maioria das vezes, com uma conotação “de inexorável acompanhante inevitável do rolo compressor da modernidade” (Deák, 2004, p. 22).

Sendo assim, não custa retomar o debate apresentado por Santos (2001), sustentado por três questões básicas:

- 1) A globalização é um fenômeno novo ou velho?
- 2) A globalização é monolítica ou tem aspectos positivos e negativos?
- 3) Aonde conduz a crescente intensificação da globalização?

Partindo da primeira questão, alguns autores como Deák (2004), Gorender (2004) e Chacon (2002) reconhecem a instauração e fortalecimento da globalização a partir dos anos oitenta do século XX, mas apresentam dados onde este fenômeno se faz presente em etapas, do Mundo Antigo ao Renascimento. Foram comuns as referências ao século XV, com a expansão do sistema capitalista e, conseqüentemente, a criação de um mercado mundial. Não menos comuns foram as

citações aos portugueses e espanhóis, responsáveis pelos descobrimentos, considerados como os primeiros e mais importantes globalizadores. Independentemente de ser velho ou novo, devemos reconhecer que a globalização está instaurada em nossa sociedade e que não se apresenta de maneira consensual, ela vem acompanhada de um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses, sejam eles hegemônicos ou subalternos (Santos, 2001).

Sendo assim, podemos avançar para a segunda questão, considerando que, por não ser consensual, a globalização apresenta aspectos positivos e negativos.

Para Dias (2002, p. 53) “o processo de globalização no mundo é inelutável, contínuo, acelerado e se revela em várias dimensões”. O autor apresenta como dimensões o ambiente, a economia, a política, o conhecimento, a ética e as redes de comunicação. Diante de tão amplas dimensões, não seria possível encontrar na globalização uma visão monolítica. Fatores positivos e negativos estiveram e estarão presentes neste fenômeno que veio para ficar. Sendo assim, não custa concordar com Chacon (2002, p. 16) que, ao relacionar a globalização com a tecnologia, considera que “não há que se subestimar a tecnologia, muito menos isolá-la do contexto cultural, nem das suas gerais conseqüências civilizatórias, positivas ou negativas”. Ainda segundo o autor, a chave do sucesso está no equilíbrio dos ciclos que a globalização propicia, por mais difícil e instável que eles sejam. Não podemos negar que, atualmente, existe uma maior necessidade em considerar a força e a diversidade das culturas, e este é um fator positivo da globalização. Em contrapartida, podemos avaliar um fator negativo à aculturação, quando uma cultura tenta dominar a outra ou mesmo a sua eliminação, através do genocídio. Segundo Dias (2002), essas podem ser ações derivadas do egoísmo e do medo da confrontação entre as culturas. Não menos negativa e também destruidora seria uma ação oposta, de total abertura a todas as outras culturas, onde a principal regra é andar de acordo com a moda, repetindo os modelos e acreditando que assim estariam instaurados os padrões de universalismo.

Dessa forma, podemos partir para a terceira questão: aonde nos leva a crescente intensificação da globalização? Para um fenômeno totalmente absorvido pelas diferentes culturas, já instaurado na sociedade e ciente da sua diversidade, devemos nos conscientizar de que, nós mesmos, fazemos a escolha de onde chegar com a globalização, através de nossas posturas diante dela. Diante de uma perspectiva tão difundida é preciso uma atuação constante ou, como apresenta Dias (2002, p. 56), “uma marcação cerrada”. Segundo o autor, não podemos ceder ao relativismo. Precisamos estabelecer critérios capazes de propiciar a capacidade de discernimento dos valores fundamentais da nossa cultura que permitam alcançar os objetivos comuns.

Acreditando que os caminhos diante do processo de globalização são múltiplos, vale a pena citar a fala da professora Sandra Almeida (2006), diretora de Relações Internacionais da UFMG, em seu artigo para o Boletim UFMG¹⁹ intitulado “De bem com a globalização”. A professora declarou que a palavra-chave para descrever o posicionamento da UFMG diante da globalização é *reciprocidade*. Mais ainda, Almeida (2006) declara que, para atingir esse patamar, a UFMG teve que ser persistente e sábia no trato de suas relações internacionais e, assim, soube abrir caminho rumo à autonomia e solidariedade, num mundo globalizado, extremamente desigual e competitivo na produção do conhecimento.

Portanto, podemos fechar este ponto do presente capítulo, com a certeza do sentido e da força da cultura no processo de globalização, e de que, de acordo com Dias (2002), crescer ou não, diante deste processo, depende da ação humana, considerando a justiça, a paz, a empatia, a solidariedade, a compreensão, o amor, a inovação e a criatividade.

2.4. Os Valores

Podemos considerar que uma sociedade é fruto das pessoas que a constituem

¹⁹ O Boletim UFMG é uma publicação semanal realizada pelo CEDECOM (Centro de Comunicação da UFMG) com uma tiragem de 8000 exemplares, podendo também ser acessado pelo site www.ufmg.br.

através dos valores que estabelecem para sustentá-la. Portanto, não custa concordar com Resweber (2002), quando considera que os valores são testemunhas parciais da realização de um ideal ético na cultura e na sociedade, mas também na ordem de uma natureza trabalhada pelo homem.

No capítulo anterior, verificamos que o processo de globalização também depende da ação humana e, conseqüentemente, dos pilares que estabelece para a sua edificação. Desta forma, este estudo não poderia deixar de fazer uma abordagem sobre o sentido do *valor* nas sociedades contemporâneas.

Para Ibáñez (1997), *valor* é tudo aquilo que responde às necessidades e tendências do homem. Na abordagem de Resweber (2002), o sentido para o valor, é estabelecido através de uma figura do desejável que, como tal, envolve uma aspiração e uma representação. Ainda na perspectiva do autor, a idéia de valor constitui, de maneira implícita, um pólo de referência. Porém, esse marco referencial, desde o início, não estabeleceu um princípio de controle do sistema, nem tampouco se tornou o objeto de análise. Na visão de Marques (2002), os valores são apresentados em dois níveis de abstração: o primeiro nível é representado pelos ideais que servem de critério de abstração, e a manifestação desses ideais nos seres através de suas condutas, ou até mesmo nos objetos que exprimem esses valores de forma concreta e simbólica, caracterizam o segundo nível. Sendo assim, “valor pode ser entendido como uma maneira de ser ou de agir que uma pessoa ou instituição reconhece como ideal, podendo ainda ser percebido como um princípio de julgamento das pessoas e das coisas, dos comportamentos ou das idéias que exprimem o que realmente importa” (Garcia e Lemos, 2005, p. 18). Dessa forma, podemos considerar que o valor tem um sentido social e, de acordo com Gastaldi (1994), esse sentido é reconhecido quando identifica o valor como a força capaz de tirar o homem da sua indiferença e provocar nele uma atitude de avaliação, pois contribui, de alguma forma, para sua realização pessoal. Podemos, então, ver os valores como um núcleo capaz de exercer forças antagônicas como a concentração e a irradiação, gerando uma vida social mais dinâmica.

Almejando uma melhor compreensão da relação entre os valores e as sociedades,

podemos nos apoiar em Lipovetsky (1996, p. 29), quando considera que “no essencial desde há séculos, desde há milênios, os valores morais são sempre os mesmos”, e buscar um estudo das suas diferentes hierarquias.

Com efeito, pode-se perceber que muitas das normas morais permanecem semelhantes no decorrer dos séculos; o que se encontra de diferente são os significados sociais que essas normas assumem, ocupando hierarquias e prioridades variáveis.

Mas algumas mudanças são verdadeiras, podendo citar-se que, aquilo que antes era considerado como um dever estrito (a vingança, a virgindade, o patriotismo), pode deixar de ser um imperativo. O que já foi considerado uma grande desonra, como os relacionamentos homossexuais ou fora do casamento, o aborto, a eutanásia ou mesmo os prazeres eróticos, já não são repreendidos ou censurados com dureza, pelo menos em muitas sociedades urbanas ocidentais.

É na apreciação da relação entre as necessidades do indivíduo e a capacidade dos objetos em satisfazê-las, que se explica a existência de uma hierarquia de valores. Devemos também considerar, nesta relação, a urgência e/ou prioridades das necessidades e a capacidade dos mesmos objetos para as satisfazerem, diferenciada nas unidades de espaço e tempo sociais. Esses objetos podem ser bens econômicos, papéis sociais, modelos culturais, processos sociais etc.

Se há sociedades que se orientam mais para valores materialistas, fruto de determinada concepção moderna de vida, outras se orientam por certa divinização do quotidiano, sendo possível que existam simultaneamente. Sem esgotar a temática, podemos apresentar o quadro hierárquico de valores proposto por Patrício (1993), que apresenta, de uma forma simplificada, as grandes ordens de valores que deverão ser promovidas pela educação. São estas: a da utilidade, a do prazer, a da verdade, a da beleza, a do bem, a do sagrado ou do divino.

Para um melhor entendimento da ordenação proposta pelo autor, pensamos ser importante explicitar cada uma das ordens referidas, representadas pelos valores vitais, práticos, hedonistas, estéticos, lógicos, éticos e religiosos, a saber:

- valores vitais representam os valores diretamente ligados às necessidades de

- sobrevivência, como o comer;
- valores práticos são os valores de serviço, são instrumentos de realização de outros valores, visa saber como fazer;
 - valores hedonísticos não aparecem autonomamente na generalidade das classificações axiológicas. Aparecem em função das condições da sociedade atual, conferindo ao prazer uma posição importante do quotidiano. Entende-se prazeres do corpo como os prazeres físicos ou dos sentidos (visuais, auditivos, gustativos, olfativos, sinestésicos, quinestésicos, os prazeres da mesa, os prazeres do sexo, os prazeres decorrentes dos tóxicos);
 - valores estéticos são da maior importância. De fato, segundo Patrício (1993), o homem necessita da beleza como do pão. Os primeiros vestígios da presença e da atividade do ser humano sobre a Terra comprovam o culto humano da beleza. Assim, a estética é a disciplina que tem por objetivo formal a reflexão sobre a beleza;
 - valores lógicos podem ser entendidos como valores de conhecimento ou de verdade. Deve-se considerar que esse é um entendimento discutível, pois, num certo sentido, nem todo conhecimento é lógico;
 - valores éticos: para esses valores, o autor tece considerações gerais sobre a ética e a moral. Nessa abordagem, as ações e os comportamentos humanos podem ter várias formas de qualificação, sendo a ética, uma dessas qualidades e, tal como o direito, a política e a estética devem ser considerados;
 - valores religiosos são os que se reportam ao sagrado, ao “santo”. A religião ou culto expresso a Deus, desempenha um papel importante na vida do ser humano. Verificamos então, que a problemática religiosa está viva no mundo e essa problemática é, no seu íntimo, axiológica, portanto, as suas implicações educativas são da maior importância.

Após o exposto, é de se salientar que dentro de cada uma dessas ordens, é possível trabalhar um número indeterminado de valores. Não obstante, é possível viver sem que algumas das ordens apresentadas surjam, ou viver segundo hierarquias diferentes. Pode-se mesmo admitir que “cada vida se desenrola sob o signo de uma

ordem dominante de valores, ou que tal suceda em períodos definidos de cada vida, reconhecendo-se nesta, conforme os casos, progressão, regressão ou ruptura axiológica” (Patrício, 1993, p. 21). Não custa, então, fazer a seguir uma sucinta abordagem do sentido dos valores nos tempos atuais.

2.4.1 Os Valores na atualidade

Vivemos plenamente, em uma época marcada por numerosas mudanças que anunciam o fim de um tempo que, para Raux (1996), desdobra-se em três componentes essenciais: a das certezas, a das ilusões e a dos determinismos. É natural, portanto, que o ser humano redescubra, nos dias de hoje, que não existe previsibilidade do futuro, nem tampouco que ele está escrito.²⁰ Na verdade, ainda na visão do autor, o futuro está profundamente incerto. Porém, identificar que as inúmeras mudanças vividas ao longo dos últimos anos geram incertezas não é suficiente para fazer previsões para o futuro, podendo-se, no entanto, levantar possibilidades de reações e conseqüências.

As incertezas transcendem as questões de morte e se ocupam do período da vida, atingindo não somente os indivíduos, mas também as cidades e as organizações. De fato, ficamos conscientes quanto a estas incertezas, quando recordamos fatos tão diversos que marcam a época atual, tais como o vírus da AIDS, a Síndrome de Insuficiência Respiratória, o colapso do império soviético, as catástrofes nucleares, os atentados em New York e Espanha, a guerra no Iraque, ou mesmo numerosos desaparecimentos de empresas importantes. Na verdade, ninguém pode prever hoje, sem correr o risco de se enganar, aquilo que vai acontecer dentro de cinco ou dez anos. Contudo, cada um pode dizer “aquilo que deseja ser, o que é talvez o essencial” (Raux, 1996, p. 11).

A previsibilidade dos acontecimentos, passe o irônico da afirmação, só é conseguida *a posteriori*, isto é, ninguém consegue fazer mais previsões do que quer que seja. O

²⁰ Também Karl Popper, em seus livros Em busca de um mundo melhor e O universo aberto, e Ilya Prigogine *et al.* em seu livro A sociedade em busca de valores, abordam a falta de capacidade do homem, nos dias atuais, de prever o futuro e suas conseqüências, reforçando que o futuro está em aberto.

Muro de Berlim caiu há aproximadamente 15 anos. Desconfiamos que, na véspera desse dia, ninguém, mas mesmo ninguém, ousaria afirmar que no dia seguinte o referido Muro cairia. As variáveis da nossa sociedade são insondáveis, pelo que qualquer exercício de previsão está fadado ao fracasso.

O ser humano, através de sua consciência, da sua capacidade de fazer projeções antecipando o futuro, pode criar e inovar, adquirindo gradativamente a capacidade de influenciar e, atualmente, de modificar o curso dos fatos. Diante disso, é possível modificar o curso natural das coisas, pois uma das especialidades do ser humano é projetar. Desse modo, permite-se que o ser humano passe da utilização do mundo do seu conhecimento à sua transformação: num primeiro momento, para melhorar as suas estratégias de vida, num segundo momento, o seu bem-estar.

Os membros de qualquer grupo social esperam um determinado comportamento dos que nele são admitidos. Para o grupo sobreviver na sua forma presente, tem de assegurar, de qualquer modo, que os novos membros aprendam o comportamento que se espera deles, quando assumirem as posições que irão ocupar como cidadãos ou como membros do grupo. As sociedades tradicionais são sustentadas por esse comportamento, ou seja, qualquer grupo pode ser considerado como um conjunto de posições sociais estruturadas de certa maneira, porque seus membros esperam certo comportamento, uns dos outros.

Nesses comportamentos, nos últimos anos, ocorreram profundas mudanças, geograficamente mais amplas como em nenhum outro tempo histórico. Nunca uma evolução foi globalmente tão sentida como aquela que agora ocorre. O mundo encolheu-se, estando duas cidades situadas nos antípodas à distância de um simples “clique” de uma tecla do computador, numa clara anulação do espaço terrestre, constituindo este fato um dos mais relevantes do nosso mundo, condicionando-o sobremaneira em várias das suas dimensões.

É evidente que, muitas vezes, gostamos de criticar a globalização resultante do referido “clique”, mas temos que concordar que há grandes benefícios resultantes dessa metafórica aldeia global. A autêntica rede mundial de solidariedade que se estabeleceu em torno da catástrofe do Sudeste Asiático, de 26 de dezembro de

2004, só foi possível por estarmos num mundo tendencialmente globalizado. Numa outra época, tal sentimento solidário, também fruto da emoção provocada pelas imagens horríveis em tempo real, não seria possível de se concretizar.²¹

Mais do que nunca, a percepção que os astronautas têm da Terra parece tornar-se realidade: continentes imensos, apenas separados por meros acidentes naturais – nada de fronteiras ou divisões artificiais.

Aparentemente, a pangéia, isto é, o continente único existente há muitos milhões de anos, parece que se está a reconstituir. As fronteiras físicas entre os diferentes países não são mais do que vagas recordações. A lógica que presidiu à gênese dos países tende a modificar-se. Se até à queda do Muro de Berlim as fronteiras poderiam ser de natureza ideológica, após esse acontecimento evoluíram para uma natureza próxima da econômica.

É neste cenário axiológico que o nosso tempo se insere, havendo, naturalmente, palavras que o marcam de forma indelével. Rapidamente associamos determinadas palavras, ou pequenas expressões, a um período histórico. É o *Renascimento* ou *Idade Média*. É a *Revolução Industrial* ou a *sociedade da informação*. É a *tradição* ou a *modernidade*. E, nesta última, associa-se uma outra palavra: *mudança*.

Sem dúvida que estamos marcados por esse conceito, onde tudo, tudo, tem que mudar para se manter atual. É o caso da moda, da arte, da música, da política, mesmo do conhecimento e da educação ou das práticas esportivas (podemos ver, nas academias, velhas atividades disfarçadas com novos nomes), enfim, tudo tem que ser constantemente reformulado para que se possa assegurar a sua continuidade. A palavra “permanência” desapareceu do dicionário, sendo que a nossa visão do mundo, a cosmovisão, é construída na constante mudança, mesmo da própria hierarquia axiológica.

Gilles Lipovetsky não resiste à tentação de caracterizar a nossa sociedade como sendo um autêntico *Império do efêmero*,²² tal é a precariedade de tudo aquilo que

²¹ A *Internet* assumiu um papel determinante para localizar muitas pessoas desaparecidas pela onda gigante resultante do violento sismo. Há um caso impressionante relatado pelas agências noticiosas: uma menina escandinava pôde ser identificada pelos seus familiares no seu país em apenas uma hora, tempo que mediou entre a retirada das águas do oceano Índico e o reconhecimento familiar através de uma fotografia inserida num site sobre a tragédia. Os seus pais, com quem ela estava na Ásia, pereceram na catástrofe.

nos rodeia. Também o sociólogo Michel Maffesoli alude ao *Eterno instante*,²³ no fim de contas a declarar que a sociedade a cada momento está concatenada à eterna mudança.

É evidente que esse valor invocado pela idéia de mudança não é de agora, mas hoje, o sentido da mudança assume contornos impossíveis de perspectivar há apenas algumas décadas. Cada geração é contemporânea de, pelo menos, uma grande revolução do pensamento. Foi assim nos anos sessenta, com o simples aparecimento da pílula contraceptiva, que revolucionou todo um conceito de moral; foi o Maio de 1968, com a total dissolução de uma ordem social; foi ainda o desembarque lunar, que nos mostrou quão pequenos somos face ao universo;²⁴ foi o desenvolvimento da informática iniciado nos anos setenta, que determinou uma nova forma de pensar e de estar no mundo, especialmente a partir dos finais da década de 80; foi a *Internet* dos anos noventa, a estrada do futuro,²⁵ que já é a estrada do presente, enfim, acontecimentos que determinaram uma nova forma de nos situarmos perante o mundo, em clara ruptura com as sociedades tradicionais, onde a uma geração outra se seguia, realizando praticamente as mesmas tarefas, os mesmos rituais, com o mesmo *modus operandi*, sem graves crises existenciais motivadas pela inadaptação, nem com um significativo número de excluídos por incapacidade de acompanharem o decurso dos tempos.²⁶

Vivemos num mundo que se organiza por uma outra visão, isto é, por uma outra cosmovisão, que nos faz compreender os acontecimentos e o próprio homem de

²² Gilles Lipovetksy. *O império do efêmero*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

²³ Michel Maffesoli. *O eterno instante*. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

²⁴ “Um pequeno passo para mim e um grande salto para a humanidade.” (Frase pronunciada por Niel Armstrong no momento em que dava o primeiro passo na lua, tornando-se assim o primeiro homem a pisar o satélite terrestre.)

²⁵ Bill Gates. *A estrada do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

²⁶ Note-se que os tempos são paradoxais. Se nunca como agora a informação foi o *leit-motiv* do desenvolvimento, importa frisar que, segundo dados da UNESCO, mais de metade da população mundial não tem, ainda, acesso a um simples telefone direto. Sem dúvida que o desenvolvimento global é realizado a diferentes velocidades, mesmo quando analisamos um só país. Boaventura Sousa Santos afirma que é possível encontrar, em Portugal, vários níveis de desenvolvimento que remetem o país para uma sociedade moderna ou pós-moderna. Temos do Brasil uma visão idêntica, talvez ainda mais marcada, como cada um poderá constatar quando se comparar algumas regiões do sul e do sudeste com outras do norte e do nordeste, no que respeita ao estado de desenvolvimento econômico, tecnológico, social, educacional e outros.

uma forma diversa daquela que ocorreu ao longo dos séculos. Ao que parece, nunca o ser humano viveu a vida a tal velocidade ou presenciou tantos acontecimentos notáveis em tão pequeno lapso de tempo.

A toda essa forma de viver a vida associou-se uma nova palavra: consumismo. O *prêt-à-porter* não diz respeito apenas à moda do vestuário, mas a todas as dimensões da vida. Para Dias (2002, p. 52), particularmente o mundo ocidental vem seguindo o caminho do consumismo e do economicismo, arrastado por tendências comuns, acrescidas do racionalismo matemático, do ativismo e do tecnicismo, sustentado por um princípio onde “interessam as coisas, a sua posse, o lucro que podem proporcionar e a ciência de como as gerir”.

O consumismo não é para dar resposta às necessidades das pessoas, mas para inventar novas formas de desejo numa tremenda espiral sem fim. É também o caso do próprio conhecimento, que se altera com uma velocidade estonteante, qual vertigem dos novos tempos. Se tomarmos como exemplo a Medicina, sabemos que aquilo que é ensinado aos alunos nos primeiros semestres, ao fim de 5 anos, já está desatualizado.

Para além do saber ser cada vez mais efêmero, outro aspecto importa realçar, qual seja, a multiplicação de áreas de conhecimento. Com efeito, o homem tem sido repartido, qual exigência da modernidade, em muitas centenas de áreas de estudo diferenciadas, podendo perder-se a real dimensão do ser humano. Não pode haver um homem disto, um outro daquilo e, assim, até quase ao infinito. Não podemos continuar a transformarmo-nos em especialistas de coisa alguma. Por esse andar chegaremos ao absurdo de sabermos tudo sobre nada.²⁷

Com tantas informações, o mundo de liberdade com autonomia, que passou a ser o ideal de todos, precisa ser construído pelo indivíduo e a educação é, sem sombra de dúvidas, o melhor instrumento para essa construção. Musgrave (1979) situa o

²⁷ É evidente que também não concordamos com visões ditas pluridisciplinares, onde se sabe nada sobre tudo. Tanto uma visão como a outra estão, no nosso entendimento, equivocadas. Por exemplo, a tradição universitária é a disciplina que deve ser devidamente aprofundada e a transdisciplinaridade que prevê que cada um consiga olhar para a sua realidade para além das próprias disciplinas. Não negamos o elevado valor da multi ou da interdisciplinaridade, mas preferimos aprofundar a disciplina e promover, com outros, a referida transdisciplinaridade.

sistema educativo como uma instituição de grande importância na sociedade, portanto, não é possível desvincular a educação dos estudos sociológicos. Diante do exposto, devemos considerar que também a Educação está inserida neste novo mundo de incertezas e de busca de autonomia e, junto com ela, a Educação Física e/ou Esporte, vivendo múltiplas possibilidades e transformando-se. Conseqüentemente, também nessa área, é necessário efetuar escolhas. Mas escolher bem só é possível a partir de um amplo conhecimento e de vivências diversificadas. Sendo assim, este estudo não poderia se furtar de apresentar o jovem na sociedade brasileira, bem como fazer uma abordagem sobre a Educação, a Educação Física e/ou o Esporte.

2.5. O jovem na sociedade brasileira

Este estudo não poderia avançar no entendimento da sociedade brasileira sem situar seus jovens. O Brasil é uma das nações economicamente mais ricas do mundo. Se considerarmos o PIB²⁸ (Produto Interno Bruto) vamos encontrar o Brasil muito bem colocado, detendo o 15º lugar num ranking que inclui mais de duzentos países. Mas ao deslocarmos o nosso olhar do produto econômico para o ser humano, encontraremos um país com altos índices de exclusão e desigualdade social, confirmados pela 65ª. posição no IDH²⁹ (Índice de Desenvolvimento Humano) entre mais de 170 países. Percebemos então, de acordo com Hassenpflug (2004, p. 41), “que o Brasil bem-sucedido em desenvolvimento econômico, está muito longe de alcançar o mesmo êxito em desenvolvimento social”. A diferença entre o 15º lugar em economia e a 65ª. posição em qualidade de vida dá a medida do desafio que o país tem pela frente para garantir o desenvolvimento humano à maioria da sua população. Entender, portanto, quais os caminhos trilhados até o momento pela

²⁸ O PIB – Produto Interno Bruto é um indicador que mede a atividade econômica por meio da soma dos valores de todos os bens e serviços produzidos. Dados do Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), 2000.

²⁹ O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano é um indicador que mede a qualidade de vida das pessoas com base nos níveis de renda, saúde e educação. Dados do Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), 2000.

sociedade brasileira e como seus jovens estão se apresentando é parte fundamental deste estudo.

Buscando informações na história, vamos nos reportar ao ingresso do mundo do trabalho na era pós-industrial, e a cultura na era pós-moderna que aconteceu também no Brasil. Na verdade, o que estamos vivendo é a globalização da economia, afetando dramaticamente a produção de bens e serviços, acompanhada das drásticas inovações tecnológicas, provocando transformações nas maneiras de ver, viver e conviver. Essas mudanças dos novos tempos não se fazem esperar em nenhum lugar e, no Brasil, não tem sido diferente.

Mas quais foram às mudanças causadas pela pós-modernidade? Opondo-se frontalmente aos ideais do mundo moderno, a pós-modernidade afirma-se como a era do desencanto do fim das utopias. Gervilla (1997) também comunga da idéia de desencanto e desconfiança da razão, procurando, com isso, nos seus estudos, tentar provar que a confiança e a segurança depositadas na pós-modernidade foram lentamente se convertendo em insegurança, desconfianças, decepções e, mesmo, desenganos. Assim, o desencanto resulta, basicamente, do não cumprimento das grandes promessas da modernidade. Um amanhã de paz, bem-estar e dignidade continua, ainda, muito longe de ser atingido por uma grande parte dos jovens brasileiros. Mesmo vivendo num mundo marcado pelos imensos avanços da ciência, valores como a liberdade, igualdade e fraternidade parecem continuar ausentes de um mundo cada vez mais marcado pelo individualismo levado às últimas conseqüências.

As idéias da pós-modernidade estão mudando as concepções do homem, do mundo, dos valores, da fé, da ciência e da técnica, até bem pouco tempo hegemônicas em nossas sociedades. A grande crise dos paradigmas que, ainda recentemente, sustentaram o debate econômico, político e social que marcou o século XX, são as teorias sobre o fim da história. Gastaldi (1994), em seus estudos sobre os principais traços da pós-modernidade, apresenta a dissolução do sentido do fim da história e como esse traço leva a uma visão fragmentada da realidade. Também Abramo (1997) apresenta a temática de que a juventude vem se

posicionando, nessa era da pós-modernidade como depositária de certo medo relativo ao fim da história.

Os anos setenta do século XX no Brasil, não diferente de diversas outras partes do mundo, foram caracterizados pela politização extrema de alguns setores da juventude. Segundo Costa (2000), os jovens brasileiros dessa época se dividiram em dois grupos: o primeiro inteiramente contra o sistema vigente, caiu na clandestinidade e pegou em armas contra a ditadura militar; o segundo entregou-se à procura de formas contestadoras de vida, baseadas nas alternativas da contracultura, importadas do primeiro mundo, rompendo com o cotidiano familiar, escolar, profissional e comunitário.

Abramo (1997) também faz uma referência aos jovens brasileiros dos anos sessenta e setenta como uma geração que ameaçava a ordem social, nos planos políticos, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos de transformação. Ainda na visão da autora, é particularmente nesse momento que, no Brasil, a juventude ganha maior visibilidade, exatamente pelo engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário, através de mobilização de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda. Mas os jovens dessa época também marcaram pelos movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento — sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo. Devemos lembrar que esse medo gerou, no Brasil, respostas violentas de defesa dessa ordem, onde os jovens foram perseguidos pelos aparelhos repressivos, tanto pelo comportamento como por suas idéias e ações políticas.

No entanto, para o segundo grupo de jovens dessa época, que incorporou uma cultura importada do primeiro mundo, Costa (2000) encontra um comportamento diferente. Essas opções e uma nova cultura chegaram sob a forma de modismo para essa parte da juventude. Os revolucionários de mesa de bar e os hippies de férias e fins de semana foram figuras emblemáticas dessa adesão parcial às grandes facções da luta por mudanças. Porém, a maioria dos jovens seguiu normalmente os caminhos que o sistema vigente lhes traçara, permanecendo distante desses

conflitos. Nas décadas de oitenta e noventa do século XX, se passou algo semelhante, mesmo estando em pleno advento da pós-modernidade.

A grande maioria de nossos adolescentes de agora nada leu ou ouviu falar sobre o assunto. Mas um setor conseguiu viver a pós-modernidade de maneira intensa, através dos meios de comunicação que elevaram rapidamente a expansão dessa tendência a uma escala planetária. A música, a publicidade, a moda, as artes e a cultura fazem parte dessa explosão de transformações. Ainda segundo Costa, (2000, p. 84) “um jeito de vestir, certas posturas físicas, atitudes e hábitos, o gosto por certas músicas e certos filmes constituem a face mais visível desse fenômeno — a emergência de uma adolescência globalizada”.

Para Rua (1998), os jovens dos anos sessenta e setenta do século XX geraram filhos que compõem a juventude dos anos noventa que, ao contrário de seus pais, parece ser uma juventude carente de utopias e organização coletiva, dotada de poucos recursos de poder. Seus pais viveram as utopias com dimensões mais ou menos claras, foram mobilizados pelo socialismo, pelo pacifismo, pela liberdade e pela igualdade. Eram jovens que exibiam uma disposição para a ação coletiva, capazes de serem incluídas nas preocupações governamentais a ponto de serem tratados e combatidos como ameaças. Eram jovens que faziam manifestações coletivas pelo fim da intervenção militar, sonhavam com o socialismo e idolatravam Ernesto Che Guevara, sem imaginar que, ao contrário, o futuro traria de imediato o efetivo endurecimento do regime e, no longo prazo, assistiriam ao fim do socialismo real.

Também para Abramo (1997) existe uma diferença muito grande entre as gerações. A autora considera que a juventude dos anos oitenta vai aparecer, em contraste com a geração dos anos sessenta, apática, individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos.

Nos anos noventa do século XX, a visibilidade social dos jovens muda pouco em relação aos anos oitenta; já não são mais a apatia e a desmobilização que chamam a atenção, pelo contrário, é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em tipos de ações individuais e coletivas. O Brasil só veria outra vez seus

jovens mobilizados, após os anos sessenta e setenta, em dois outros momentos: o movimento das *diretas já* e o movimento pelo *impeachment*, do então Presidente da República, Fernando Collor de Melo. De acordo com Rua (1998), eles se mostraram de forma diluída nesses dois momentos, capitaneados pelas elites adultas do país. Abramo (1997) também não reconhece, nessas ações, uma preocupação com o coletivo; ao contrário, a autora considera que essas ações estão carregadas de individualismo e de fragmentação, e associadas, agora, à violência, ao desregramento e ao desvio. Foi o início da era dos meninos de rua, dos arrastões, do surf ferroviário, das gangs, das galeras e dos atos de puro vandalismo.

Fora os momentos das *diretas já* e do *impeachment* do presidente Collor, os noticiários brasileiros só apresentam manchetes com nossos jovens envolvidos em tráfico de drogas, acidentes de trânsito, formação de gangs, ou episódios de grande criminalidade, como a incineração de um índio pataxó em Brasília. Um dos filmes de grande sucesso nacional e com repercussão internacional, “Cidade de Deus”, retrata bem a imagem que essa geração vem sedimentando. Nem mesmo a grande crise de ética e moral de nossos governantes, que cobriu o Brasil no ano de 2005, conseguiu mobilizar nossos jovens para uma ação coletiva de repúdio e indignação. Na busca de um entendimento das transformações desses jovens dos anos noventa, devemos resgatar alguns responsáveis: neste caso, a televisão³⁰ parece ter ocupado um importante papel. Esses jovens são filhos de pais que, em busca de melhores condições de vida, estiveram muito ocupados em atividades fora do ambiente doméstico. Ocupando o espaço deixado pela ausência dos pais encontramos, na televisão, uma companheira constante e, desta vez, não mais repressora, pois a censura à imprensa imposta pelo regime militar não foi vivida por esses jovens. O computador e, com ele, os demais avanços tecnológicos dos anos noventa, também passaram a fazer parte do dia-a-dia de uma parcela dessa juventude.

Precisamos reconhecer também que o Brasil, um país com 67 milhões de crianças e

³⁰ Musgrave (1979), em seu livro sobre a Sociologia da Educação, apresenta um capítulo sobre os meios de comunicação de massa e como eles se revelam capazes de influenciar os estereótipos das crianças. O autor referenda a grande preocupação com a influência da televisão nas crianças e que tal fato originou um aumento da investigação britânica sobre esse meio de comunicação.

jovens,³¹ exhibe, para esse grupo etário, diferenciações internas a partir de agudas assimetrias nas suas condições de vida. De fato, precisamos distinguir pelo menos duas juventudes, que se diferenciam pelas oportunidades de vida e por certa segurança quanto ao futuro. De acordo com Rua (1998), o jovem que vive no mundo das escolas particulares e das universidades, dos cursos de línguas estrangeiras e dos recursos da microinformática é, seguramente, muito diferente daquele que enfrenta a decadência do ensino público ou abandona os estudos em função da maternidade precoce, ou frente à necessidade de lutar pelo seu sustento e de enfrentar a vida nas ruas antes de atingir a idade adulta.

Diante das assimetrias sociais que foram apresentadas, parece evidente que um leque diversificado de cidadãos seja criado. As categorias de cidadãos vão aparecendo, não somente em função dos atributos econômicos, mas também em função da cultura, do sexo/gênero, da instrução e até mesmo de sua origem regional. Não podemos ignorar que a jovem branca, da região Centro-Sul, enfrenta menos dificuldades que a jovem mestiça ou negra nordestina. Se for analfabeta e mãe precoce, a situação ainda se agrava, já que as desigualdades vão se apresentando de formas complexas e cumulativas. Ainda pode se fazer presente uma outra variável, contrária à questão da pele, pois se o negro/mestiço do Nordeste for rico, ele terá menos dificuldades que o branco do Sul, se este for pobre. Como podemos ver, são muitas as assimetrias.

Contudo, podemos reconhecer também traços de uniformidade, tal como a pressão que sofrem esses jovens hoje, diante da necessidade da criação de novas frentes de trabalho. Outra característica de uniformidade reside na vulnerabilidade à formação de hábitos e padrões de comportamento de risco, bem como à morte por causas externas e formas diversas de morbidade, devido à maternidade precoce, ao uso de drogas, violência física, AIDS, entre outros.

Partindo de uma visão ideológica, seja quanto às atitudes e valores, seja quanto à sua consistência, não se reconhecem diferenças entre os jovens e os cidadãos das demais faixas etárias. O que pode ser apresentado como diferença é a propensão

³¹ Dado retirado do livro Educação pelo Esporte que apresenta os relatos dos trabalhos realizados pelo Instituto Ayrton Senna (2004).

que os jovens têm para valorizar a eficiência como atributo desejável do governo e privilegiar a igualdade em relação à liberdade.

Embora nossos jovens dos anos noventa se mostrem menos preconceituosos e exibam abertura à discussão, eles não sabem dizer quase nada a respeito das grandes questões que preocupam o país, exceto as que dizem respeito ao seu interesse direto e imediato. Na maioria das vezes, permanecem calados diante dos problemas sociais e políticos vividos pelo país, preocupados apenas em como irão garantir o próprio sustento e satisfazer suas necessidades de consumo.

A dúvida que permeia os estudos dos sociólogos brasileiros é se essas características até aqui apresentadas são peculiares à juventude ou se são típicas de uma época vivida por todas as idades e gerações, indiscriminadamente. Nossos jovens serão agentes na construção do seu próprio destino? Não podemos falar de construção de destino e juventude sem falarmos de Educação e, conseqüentemente, de escola, currículo e do papel do professor. Sendo assim, apresentaremos a seguir esses conceitos, buscando uma relação direta com os normativos brasileiros e a abordagem sociológica já aqui apresentada.

3. EDUCAÇÃO

**“ Aprendi com a primavera a me deixar cortar,
E a voltar sempre inteira”.**

Cecília Meireles

O estudo da sociedade é caracterizado pelas instituições que a fazem, nomeadamente a família, o sistema de classes e a economia. Uma instituição importante numa sociedade moderna é a instituição educativa. Todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento, naturalmente, se sente inclinado à prática da educação. De acordo com D'Hainaut (1980, p. 15), “o homem enquanto tal só existe por aquilo que aprende, e é na cultura da humanidade que ele encontra os recursos que estrutura e que modifica a sua inteligência para construir a sua própria personalidade e reconstruir a do seu grupo”. Também Patrício (1996, p. 52) afirma que “o homem é, ao nascer, apenas homem virtual, o que faz dele homem real é a educação”. Sendo assim, não custa considerar que, ao nascer, o bebê não é um ser humano, é, antes, um *há de ser*, e só o será quando for chamado à existência pela educação ou pela cultura (Garcia, 2001). Sustentados pelo autor, podemos partir do princípio de que a educação deve estar centrada na formação do ser humano e, portanto, deverá ser capaz de compreender o ser, o dever ser, o conhecer e o fazer. É necessário, realmente, quanto à educação, procurar e dar razão do que ela é, das condições do seu perfeito conhecimento, das condições e meios da sua realização, ou seja, do processo propriamente dito da educação.

Para Gomes (1996, p. 5) “cada tipo de sociedade tem o seu sistema educativo, com os seus valores e os seus ideais, com os seus objetivos explícitos ou implícitos, com os seus programas e respectivos conteúdos, para a concretização dos quais cria a instituição e utiliza os métodos e as técnicas que considera mais adequadas”. Assim sendo, percebemos uma íntima ligação entre todos os aspectos, onde nenhum pode ser negligenciado, dados que são dependentes uns dos outros.

Sustentados por essa interdependência de fatores e embasados nos princípios da Paidea, não poderíamos deixar de apresentar o conceito de Jaeger (2003, p. 3),

para quem “a educação é o princípio pelo meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e humana. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos, o tipo permanece o mesmo”. Ainda segundo o autor, só o ser humano consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual, por meio da vontade consciente e da razão. Dessa forma, uma educação consciente pode até mudar a natureza física do ser humano e suas qualidades, aumentando sua capacidade para o nível de um ser superior. Adicionalmente, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, o espírito humano conduz progressivamente à idéia de si próprio e cria formas melhores para a sua existência. Para Jaeger (2003), educação é esse conjunto de condições especiais para a manutenção e transmissão da forma particular do ser humano, através da sua dupla estrutura, corpórea e espiritual. Todo ser humano traz consigo uma força vital, plástica e criadora, que espontaneamente o leva à conservação e propagação. Entretanto, é na educação que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade dirigida para a consecução de um fim.

Após o exposto, parece consensual afirmar que a educação, por essência, pertence à comunidade, não sendo uma propriedade individual. Em nenhuma parte a influência da comunidade em seus membros é maior do que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, em conformidade com cada nova geração.

Ao estabelecer como meta uma educação essencialmente para a comunidade, precisamos abordar as estratégias que estão sendo utilizadas para alcançar esse objetivo. Sendo assim, não custa citar a proposta apresentada pelo Banco Mundial (BM) que, de acordo com Torres (1998, p. 125), “transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global”. Ainda segundo a autora, o BM vem ocupando um espaço que tradicionalmente é conferido à UNESCO, a agência das Nações Unidas especializada em educação. O próprio banco se considera, no plano internacional, como a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor.

A política de investimentos do BM iniciou-se nos anos sessenta do século XX, com empréstimos que privilegiaram as construções; a partir dos anos noventa, modificou sua frente de atuação, definindo como prioridade a Educação Básica. Para tal, elaborou um documento onde apresentou uma caracterização da situação atual e um pacote de iniciativas para a reforma.

O estudo elaborado, “Educação Primária: Documento de política do Banco Mundial” (1992), ao situar a educação no mundo, chamou a atenção para os seguintes aspectos:

- existe uma possibilidade real de aumento absoluto, nos próximos 20 anos, do número de crianças sem educação;
- pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário;
- a alfabetização de adultos continuará sendo um dos grandes problemas da educação;
- a demanda do Ensino Médio e Universitário vem crescendo em proporção desigual à capacidade de atendimento de muitos sistemas educativos;
- a distância entre os países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e as economias de transição da Europa Ocidental e Ásia Central estão-se alargando, sem perspectivas contrárias.

Para atender os aspectos acima citados, o BM estabeleceu, como prerrogativas para os sistemas educativos dos países em desenvolvimento, quatro desafios fundamentais. São eles: acesso, equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas.

Podemos perceber que os pontos abordados até aqui pelo BM não diferem em muito dos estudos de especialistas em Educação. A noção de educação alargou-se no discurso ao longo do tempo, mas sempre concentrada no poder que ela tem no que diz respeito ao crescimento econômico e desenvolvimento social.

A abordagem feita pelo BM poderia buscar suporte em autores como Botelho Gomes (2001, p. 9), para quem “a educação nos dias de hoje, pelo menos nos países ditos democráticos, é considerada como um pressuposto fundamental para atenuar a discriminação social, religiosa, étnica, de sexo-gênero, entre outras”. Para

tal, faz-se necessário que os modelos de ensino e aprendizagem tenham a pessoa como centro das preocupações educativas e das atividades docentes, de maneira tal, que o objetivo principal, da educação, que é a formação integral, possa ser atingido desenvolvendo e aperfeiçoando as capacidades de cada pessoa.

Mas não basta reunir um vasto número de preocupações metodológicas, construídas na base de sistemas educativos avançados, “normalmente de origem nórdica ou anglo-saxônica, e tentar pô-las em prática em nosso país, quer em regiões urbanas do litoral quer em regiões rurais no nosso interior”. Pelo menos essa é a posição de Garcia (2002b, p. 1) ao abordar o sistema educacional de Portugal. Ainda segundo o autor, a educação é um problema antropológico, onde as condições reais de vida das pessoas, bem como as técnicas próprias para o seu quotidiano conferem ao educador a necessidade de alguma sensibilidade para as questões do foro antropológico. Também Zabalza (1992) considera que é preciso recordar que a educação constitui um dos espaços de reflexão, análise, confrontação e tomada de decisões mais vivo e discutido no panorama social. O autor ainda defende que as forças políticas, os movimentos sociais, as instituições, os próprios cidadãos vêem na educação um “poder”, uma capacidade de influência, que não pode ficar entregue a si mesma. Sendo assim, convém que esse “poder” seja controlado e adequado ao que cada um deseja, em relação à sua função social e à sua orientação.

A educação pode ser apresentada sob várias formas e com objetivos diferentes, mas, incontestavelmente, trata-se sempre de educação. Portanto, não poderíamos deixar de citar duas extensões da noção de educação que permeiam os tempos atuais. São elas: o tempo de permanência na escola e a Escola Paralela.

A primeira noção refere-se especificamente à idade, estendendo-se pelo número de anos cada vez maior que uma pessoa passa na escola. Por outro lado, é cada vez mais aceita a idéia de que a educação se destina a todas as idades e se faz ao longo da vida.

A segunda noção refere-se à Escola Paralela, aquela que não é formal, mas que hoje também está inserida na sociedade. Não podemos negar que, ao longo dos

anos, a escola vem perdendo o monopólio da educação. Partidos políticos, igrejas, sindicatos, associações, empresas, os grandes meios de educação, formam e informam, abundantemente, difundindo conhecimentos, por vezes mais atualizados que os da escola. É o tempo da Escola Paralela de que fala Porcher (1977).

Considerando que a sociedade contemporânea não poderia continuar a ver a educação como um processo unidirecional, faz-se necessário avaliar de que forma o desenvolvimento científico, os avanços tecnológicos e industriais foram utilizados como parâmetros para a alteração dessa visão. Na realidade, nos últimos anos, em função das constantes mudanças e do conceito de inovação ter-se tornado cada vez mais imperativo, ninguém ousa mais traçar um futuro através de projeções do presente. Com efeito, o futuro é incerto, são muitas as pressões vividas no mundo atual, sejam de ordem econômica, ou gerada pelos conflitos e guerras, sejam geradas pela globalização da comunicação que tornam, dia a dia, menos relevantes as fronteiras, desaparecendo ou transformando os significados e os valores para o ser humano.

Sem querer estabelecer uma posição otimista ou negativista, devemos considerar a visão apresentada por Teixeira (2002), quando salienta que o fim da guerra fria e da bipolarização mundial, ao contrário do que se esperava, não fez emergir um mundo com dimensões multipolares. Na verdade, ainda segundo o autor, o que estamos vendo é o nascer de um mundo monopolar, com a emergência de vários tipos de fundamentalismos (religiosos, étnicos e políticos) que não contribuem para a paz, a segurança e a liberdade da humanidade.

O avanço tecnológico, tão importante para a modernização e desenvolvimento de uma sociedade, também pode ser, em alguns casos, o causador do desemprego e, em outros, da desatualização da formação escolar profissional. O desemprego, a exclusão social, a droga e a economia são prioridades dos governantes, ou pelo menos deveriam ser, e cada vez mais se tornam problemáticas da educação. Mas mesmo com a consciência de serem esses pontos também objetivos da educação, na realidade, diminuem-se seus orçamentos, põe-se em dúvida a ligação entre o

crescimento econômico e a educação, a escolaridade, a mobilidade social e a promoção do nível de vida individual.

O processo educativo, quer pela sua natureza, quer pela sua prática e extensão, ainda de acordo com Teixeira (2002), tem visado apenas o desenvolvimento cognitivo, ignorando as outras dimensões e capacidades humanas. Fazendo parte desse processo de supervalorização dos aspectos cognitivos, o autor pontua a autoridade do professor como exemplo. Dentro dessa perspectiva, não só a autoridade do professor, mas a autoridade em geral e, em particular, a autoridade familiar vive um momento de crise. Questiona-se a própria ciência. Até à década de setenta no século XX, o positivismo e o funcionalismo não sofriam grandes constatações, mas, com a emergência do paradigma sistêmico, as coisas têm vindo a alterar-se. A educação está vivenciando, junto com as demais áreas de desenvolvimento humano, sentimentos de impotência, inutilidade e insegurança, relativos aos valores tradicionais (religiosos, culturais, políticos, econômicos e sociais) que, como consequência, têm gerado a busca a refúgios em outros espaços como o misticismo, a magia, o esoterismo, o fundamentalismo e os grupos de vida dionisíaca.

Podemos considerar que Teixeira apresenta um quadro em preto e branco da educação no mundo e não seria correto não apresentar uma perspectiva mais colorida. Exemplo disso é a perspectiva de Hopkins (2003) que, ao fazer uma abordagem do sistema educativo inglês, considera que vivemos uma época favorável para todos aqueles que estão envolvidos nas questões da mudança educativa em larga escala. Para o autor, a política, as práticas e os conhecimentos originados pela investigação estão em sintonia. Os níveis de sucesso dos alunos estão a subir nos países que apostam seriamente nas reformas e, em alguns casos, já se pode perceber uma diminuição nas diferenças de rendimento entre os alunos mais pobres, quando comparados aos de melhor poder aquisitivo.

Buscando um ponto de equilíbrio entre as duas posturas e considerando que ambas contribuem para a discussão de uma educação centrada na formação do indivíduo, devemos estar atentos aos seguintes pontos:

- as exigências que são feitas aos jovens de hoje, em muito diferem das que eram feitas no passado, portanto, faz-se necessária uma educação capaz de desenvolver as capacidades específicas de cada pessoa, suprimindo as necessidades de uma sociedade com economia moderna e produtiva, mas também inclusiva;
- as exigências dos jovens também mudaram; constantemente são apresentadas pesquisas referendando o nível de insatisfação desses jovens com relação à educação e à escola, sendo que, na maioria das vezes, esse sentimento de desinteresse está relacionado aos currículos;
- não menos importante, apresentam-se os processos de ensino. O desafio de como ensinar vem assumindo uma relevância cada vez maior, pois deve atender à multiplicidade de interesses e diversidade de conhecimentos.

Sendo assim, aprendendo com todos e não esquecendo das especificidades, devemos estar atentos para a promoção de uma “educação antecipatória” (Pérez, 2002, p. 21), capaz de resolver problemas não apenas nos cenários que estamos acostumados, mas também nos que podem ser possíveis. Ainda segundo a autora, a educação das novas gerações deve estar fundamentada na convivência, no respeito e na tolerância entre as pessoas de diferentes culturas. Mais do que isso, a educação na sua multiplicidade de formas e níveis, sejam eles formais ou não formais, deve ser capaz de desempenhar o seu papel de preparação para a diversidade, atenta para a prevenção da intolerância, seja ela de idéias, crenças, raças, ideais ou de conhecimentos.

3.1. A Educação à luz das leis brasileiras

Não poderíamos situar este estudo sem apresentar a Educação na abrangência das leis brasileiras. Historicamente na política brasileira, a educação aparece, de acordo com Saviani (2002), na primeira Constituição Brasileira, outorgada por D.Pedro I, em 1824, no inciso 32 do artigo 179, do último Título (VIII), limitando-se a afirmar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Segundo Horta (1998),

estabeleceu-se com esta lei, pela primeira vez, uma relação direta entre educação e cidadania no Brasil; mais especificamente, estabeleceu-se a inserção do direito à educação como um dos direitos sociais da cidadania.

Ainda segundo Saviani (2002) em 1827, a Câmara dos Deputados, mesmo tendo um projeto muito ambicioso para a Educação no Brasil, preferiu ater-se a um projeto mais modesto, determinando a criação das “escolas de primeiras letras”. A lei estabelecia que, nessas escolas, os professores deveriam ensinar: a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, além de outras noções matemáticas, a gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina da religião católica proporcionada à compreensão dos meninos. O autor considera que, se essa lei tivesse sido cumprida, de fato ter-se-ia dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Ainda dentro das primeiras leis voltadas para a educação, Horta (1998) referenda a lei nº13, de 28 de março de 1835, na então província das Minas Gerais, que determinava uma multa para os responsáveis pelos menores que não freqüentassem a escola ou não recebesse instrução.

Longe de fazer um resgate histórico, vamos nos posicionar nos tempos atuais e recordar que a atual Constituição Brasileira, no caput do artigo 205, estabelece que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A Constituição de 1988 foi considerada por Horta (1998, p. 25) como a responsável por “fechar o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira”, recuperando assim o conceito de educação como um direito público subjetivo que, desde a década de trinta do século XX, havia sido abandonado. Também Cury *et al.* (1996, p. 26) pontuam a relação de cidadania estabelecida pela lei, ao considerarem que “a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o Ensino Fundamental e em todo o território nacional”.

Posteriormente, foram elaborados outros documentos, já apresentados neste estudo, como a LDB, os PCN's e as Diretrizes Curriculares, todos reforçando a formação do cidadão como direito amplo e dever do Estado. Para Pereira e Teixeira (1997, p. 83) “a atual LDB introduziu mudanças significativas na educação básica do nosso país”. As autoras partem do pressuposto de que o avanço se deu em função da participação da sociedade civil na construção da lei e na compreensão do significado da educação básica.

Seria leviano não considerar que há muito tempo a legislação brasileira inseria preceitos relativos à educação básica, à formação geral e universal. Entretanto, as leis anteriores, trataram a educação básica de maneira reducionista, o que vem sendo modificado nas leis.

Assim sendo, concordamos com Pereira e Teixeira (1997) que, sustentados pela legislação vigente, ou seja, a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente,³² consideram de grande importância as seguintes normas gerais para a Educação no Brasil: gratuidade, obrigatoriedade, direito, dever e responsabilidade.

Por entendermos que essas normas devam ser tratadas mais claramente, faremos uma abordagem de cada um delas, sustentados pela análise das autoras acima citadas.

1 - Gratuidade: o ensino público deve atingir todos os níveis e ser oferecido gratuitamente pelos estabelecimentos oficiais. Mesmo não estando na idade apropriada, fica assegurado a todo e qualquer cidadão, o acesso gratuito ao Ensino Fundamental, assim como ao Ensino Médio, que deve ser progressivamente universalizado.

2 - Obrigatoriedade: o Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, além de gratuito passa a ser obrigatório, ressaltando que em alguns estados, como é o caso de Minas Gerais, essa duração passou para nove anos.

³² De acordo com Oliveira (2000), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - lei 8.069/90) é a lei mais criticada pelos setores conservadores, pelo excesso de direitos que garantem e ausência de deveres. Para o autor, o ECA, abordando especificamente a garantia dos direitos, é “um dos marcos da transformação da visão de crianças e adolescentes em sujeitos de direitos, de maneira inédita de nossa legislação” (p. 79).

3 - Direito: a Educação é um direito público e subjetivo a todos os cidadãos, irrestrito, assim como seu acesso, gratuito, ao ensino obrigatório.

4 - Dever: a Educação é dever do Estado e da família. Dentre as funções dos Estados e Municípios, assessoradas pela União, estão: I - recensear a população com idade escolar para o Ensino Fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiverem acesso; II – fazer-lhes a chamada pública; III – zelar, juntamente com a família, pela freqüência e permanência na escola. É dever dos pais ou responsáveis legais efetuar a matrícula dos filhos menores, no Ensino Fundamental, anteriormente, a partir dos 7 anos de idade e, atualmente, a partir dos 6 anos.

5 - Responsabilidade: o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou seja, a oferta regular e sistematizada acarreta em responsabilidade da autoridade competente. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento gratuito do ensino obrigatório, poderá ser imputado a ela o crime de responsabilidade.

Apesar de ser consensual entre autores, como Pereira e Teixeira (1997), Horta (1998) e Oliveira (2000), sobre o avanço no ponto de vista legal em relação à política educacional brasileira, ainda estamos longe de ter um país onde o povo recebe educação de qualidade. Dessa forma, vale a pena citar Cury (2003, p. 569) quando considera que “o Brasil é ainda um país endividado com sua população”, pois nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Apesar dos investimentos corresponderem, em termos percentuais, a valores próximos aos de países com melhores índices de desenvolvimento humano, quando comparado ao nosso número de habitantes e ao nível de formação, deixamos muito a desejar. Devemos insistir em que todas essas conquistas legais, aqui apresentadas, são fruto de muitas lutas, permeadas de embates e mobilizações, mas que só podem adquirir o seu verdadeiro sentido, de acordo com Horta (1998, p. 31), “quando os poderes públicos se revestirem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada e mobilizada no sentido de defendê-las e exigir o seu cumprimento na justiça e nas ruas, quando necessário”.

Para avançarmos no entendimento da educação, devemos situar a escola, o currículo e o professor e como eles estão relacionados na promoção do saber, mas, principalmente, na formação do ser humano.

3.2. A Escola

A Escola, dentro de uma visão geral, pode ser considerada o lugar oficial onde a Educação se realiza ou, se assim quisermos, o contributo do Estado para a realização dessa tarefa. Sem excluir outros lugares que fazem parte do processo educativo, como a família, os espaços de convívio social e as igrejas, ainda com uma grande influência, a Escola conserva, para si, o estatuto de “casa mãe”, se assim pudermos dizer, da educação de uma sociedade.

Na sociedade contemporânea, em grande parte dos países do mundo, através de programas oficiais de seus governos, a inclusão e o período de escolarização é cada vez maior para as populações jovens. Diante disso, podemos considerar a Escola, hoje, como um lugar de todos, por onde todos passam, seja por pouco ou muito tempo.

Para Patrício (1996, p. 70) “a escola é de uma importância vital para o progresso da comunidade e o desenvolvimento das pessoas”. Quanto maior for o saber acumulado e constituinte do ser humano, mais progressiva será a comunidade a que ele pertence. Ainda segundo esse autor as pessoas são, na sua essência, aquilo que fizeram por si através da aprendizagem, por meio da educação. Também Canário (2005, p. 70) considera que, em primeiro lugar, “a aprendizagem corresponde a um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio”. Neste sentido, a escola, seja para a comunidade, seja para todos nós, é um instrumento fundamental de aprendizagem e de acumulação do saber e do ser.

Ainda que esteja inserida, com um papel de grande importância, na grande área que é a Educação, a Escola, em si, como objeto de investigação científica, é um domínio de estudos relativamente recente.

Dentro dessas investigações, devemos destacar o papel da sociologia, reforçado por

Nóvoa (1992a), mais especificamente da sociologia da educação, quando afirma que ela construiu um conjunto de respostas consistentes à pergunta sobre o modo como a escola produz desigualdade nas aprendizagens escolares, pondo radicalmente em causa as explicações baseadas em fatores individuais. Também o relatório de Coleman,³³ considerado um marco nas investigações sobre as instituições de ensino, faz uma abordagem sobre as desigualdades produzidas na ou pela escola. Os estudos sociológicos demonstraram, de forma inequívoca, que a investigação educacional não pode isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem. Devemos ponderar, ainda, que a valorização da Escola, a partir da segunda metade do século XX, foi sustentada pela sua transição de uma escola de elite para uma escola de massas.

Os campos de estudos que privilegiavam a investigação, de acordo com Macedo (1995), diziam respeito à análise em nível macro do sistema educativo, que buscava tratar as relações da escola com a sociedade, e à análise em nível micro que focalizava, sobretudo, o que se passava em sala de aula.

Canário (2005) referenda o início dos anos setenta como o marco do fim do ciclo das “ilusões do progresso” e o fim da tentativa de construção das “sociedades de abundância” (p. 80). Para o autor, o diagnóstico da “crise mundial da educação” coincide com a verificação da falência das promessas da escola.

Autores como Macedo (1995) e Nóvoa (1992a), consideram os anos setenta, do século XX, uma década marcante para o desenvolvimento da investigação centrada nos estabelecimentos de ensino. Na visão desses autores, essa década marcou por uma nova visão em Ciências da Educação, onde se tratou de procurar escapar do vaivém tradicional entre a percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível intermediário de compreensão de todos os aspectos que envolvem a Escola e a interação entre eles. Sendo assim, as instituições escolares adquiriram uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

³³ O relatório Coleman, publicado em 1966, apresentou um estudo comparativo entre crianças negras e brancas, dos Estados Unidos, sobre a oportunidade educacional. O estudo comprovou que o rendimento estava relacionado com a disponibilidade de oportunidades educacionais, e que elas não eram iguais em função da raça, da cor, da religião ou da origem nacional.

Devemos considerar que as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma fábrica ou oficina qualquer, pois a educação é contrária a toda e qualquer simplificação do que se processa com o ser humano. As experiências, as relações e os valores que são próprios da natureza humana, não podem ser suprimidos em função da cultura da racionalidade empresarial. No entanto, não podemos estabelecer uma posição de radicalismo ao tratarmos a ação educativa, nem, tampouco, estarmos alienados face aos novos campos de saber e intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. Devemos, ainda, ressaltar a importância de a escola viver um processo de inovação e não podemos desconsiderar que ela deve oferecer transmissão e reprodução de conhecimentos acumulados, mas que, acima de tudo, tem dimensões culturais. A escola tem a responsabilidade de transmitir, às novas gerações, valores, normas, hábitos e atitudes, considerando as experiências e contribuições do passado, mas também de estar atenta ao novo e ao que esteja por vir.

O que pode ser verificado, durante esse período, identificado pelos diversos autores como o período de mudanças da e na Escola, é a preocupação em cortar os vínculos com conceitos simplistas e limitadores, de local de transmissão de conhecimento. Reconhecemos que o maior problema, hoje, da mudança da escola, são a rapidez com que as mudanças sociais acontecem e os obstáculos e as dificuldades de todas as ordens que essas mudanças levantam.

Na visão de Canário (2005), os processos de mudança da escola têm sido afetados por dois motivos, relacionados com a reforma e a inovação³⁴ que, segundo o autor, levam à sua ineficácia: o primeiro diz respeito às reformas impostas de “cima para baixo”, através de decretos leis, que produzem mudanças formais, mas raramente transformações profundas; o segundo, corresponde às inovações que são

³⁴ De acordo com Canário (1994), inovação e reforma são conceituadas pela literatura científica, como diferentes modalidades de mudança em educação. Reforma é uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território nacional. São opções políticas, redefinições, alterações de sistemas que cabem aos órgãos legislativos nacionais. É, também, um processo de mudança exógeno. Inovação é um processo de mudança mais restrito, de caráter setorial ou pontual, considerado como um processo de mudança endógeno.

construídas na escola e que, numa relação inversa às reformas impostas, dificilmente encontram espaço para se multiplicarem. Acabam ficando confinadas em seus próprios locais, e os professores, que fazem parte desse projeto inovador, fadados à marginalidade.

Continuando na busca do conceito de escola, surge o questionamento em função da forma como ela é vista e retratada pelos estudiosos da educação.

Para Nóvoa (1992a, p. 16),

“as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*”.

Segundo Canário (1994, p. 59):

“A Escola é em primeiro lugar uma organização social, com uma cultura própria, que funciona, articulando-se de modo diferenciado e selectivo, com diferentes grupos sociais que constituem um público escolar social e culturalmente heterogêneo”.

Tantos mais autores que fossem aqui citados poderiam apresentar algumas particularidades conceituais diferentes, mas seriam unânimes em relacionar a Escola com a cultura e os processos sociais. Diante disso, não custa considerar que a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, no sentido mais forte que esse termo possa ter. As Escolas têm de adquirir uma grande diversidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Essa modernização, ou, se assim pudermos dizer, renovação do sistema educativo passou a ser percebida através das investigações educacionais realizadas nas décadas de 80 e 90, do século XX, em que foi possível identificar um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola.

Tanto Macedo (1995) quanto Nóvoa (1992a) apresentam um percurso da investigação centrada na escola, dividido em cinco fases: a identificação, a descrição, a intervenção, a contextualização e a excelência da escola que temos hoje. Para os referidos autores, um dos aspectos mais interessantes deste percurso

é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional. Outro aspecto interessante é o apelo para que os diferentes atores que fazem parte das instituições educacionais se mobilizem de forma crítica, em vez de utilizarem justificativas e teorias defensivas face à ineficiência da escola em acompanhar a modernização que impera nos tempos atuais.

Reconhecendo o papel social da Escola, falta-nos saber como ela deve funcionar. O funcionamento de uma escola está intimamente ligado ao compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Para Patrício (1996), o quadro de funções que a escola tem desempenhado é evolutivo. Na visão do autor, uma escola contemporânea deve desempenhar distintas funções, nomeadamente, a pessoal, a social, a cívica, a profissional, a cultural e a de suplência da família, a saber:

- função pessoal, deve dar uma contribuição fundamental para o processo integrado e integral da pessoa. Essa função é importante no nível da educação pré-escolar e da escolaridade obrigatória;
- função social, a escola deve contribuir para a integração social dos membros da nova geração e da comunidade;
- função cívica, a escola deve contribuir para a preparação de todas as crianças e jovens para o exercício pleno da cidadania, incluindo todos os direitos e deveres que esta envolve;
- função profissional, a escola contribuirá para a preparação da nova geração para a vida ativa e a atividade profissional. Em bases gerais, deverá estar presente na escolaridade obrigatória, em bases específicas, a partir do Ensino Secundário, e no quadro dos ensinos técnicos profissionalizantes;
- função cultural, considerada a grande função integradora, a escola contribui para a apropriação dos valores e dos grandes saberes, envolvendo os âmbitos local, regional, nacional, civilizacional e o mundial. O autor considera essa apropriação ora passiva, um momento de recepção e fruição dos saberes e valores, ora ativa, um momento de superação crítica dos saberes dos valores recebidos e de criação de novos saberes e valores;

- função de suplência da família é a importante função de ocupar as crianças e jovens com atividades educativas, no período em que seus pais estão fora de casa em jornada de trabalho.

Conseguir cumprir todas essas funções não é uma tarefa fácil, apesar de reconhecermos que as leis de educação de vários países consideram algumas delas. Ter consciência dessas funções é também estar consciente da complexidade que é a escola contemporânea. Trata-se de uma escola que exige instalações adequadas, com uma arquitetura pedagogicamente racional e possuidora de equipamentos educativos essenciais. Ela precisa estar dotada de recursos humanos e financeiros que sustentem o seu funcionamento. Em especial, deve dar atenção ao seu corpo docente, pois não existe escola de qualidade sem professores com padrões de excelência. Também devemos considerar a gestão pedagógica, exercendo uma liderança clara, funcional e competente. Ainda devemos considerar o papel da gestão financeira, que deve atuar de maneira eficaz, mas estando subordinada à gestão pedagógica. Para Patrício (1996), a escola, para ser funcional, exige um elevado grau de autonomia. Outros autores como Le Moinge (1983), Morin (1983) e Mélúse (1979) apontam a autonomia como um processo que se desenvolve na gestão de dependência entre a escola e outros sistemas. Essas dependências, nomeadamente as estabelecidas com a administração central e os sistemas econômicos, sociais e culturais locais, se geridas pela escola de acordo com um projeto educativo, podem ser consideradas recursos que contribuem para a riqueza e criação da identidade da escola.

Canário (2005) considera três aspectos, que devem ser cumpridos para uma escola do futuro:

- construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho;
- fazer da escola um lugar onde se estimule e se desenvolva o gosto pelo ato intelectual de aprender;
- transformar a escola num lugar onde se vive a democracia, isto é, um lugar onde se ganha gosto pela política.

Apesar de Canário (2005) apresentar uma proposta otimista de construção da

escola do futuro, declara, em sua obra, que o diagnóstico sobre a situação atual da escola é sombrio. Para o autor, o problema da escola de hoje pode ser sintetizado em três facetas. A primeira que apresenta a escola na configuração histórica que já conhecemos, ou seja, com base em um saber cumulativo e revelado. É uma faceta totalmente obsoleta. A segunda padece de uma falta de sentido para os que nela trabalham, isto é, os professores e os alunos. A terceira é marcada pelo déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz, reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa.

Reconhecemos que a escola ideal, se é que existe, não pode ser construída senão apenas por um processo participativo entre todos os atores do sistema educacional. Devemos nos desvincular do modelo de escola pragmática,³⁵ em busca da construção de uma escola voltada para a formação integral do ser humano. Já sabemos que uma escola tradicional não é suficiente, pois ela é unidimensional e não contempla as necessidades de diversidade da escola contemporânea. Também sabemos que a escola não pode ser colméia, não pode ser criadora de abelhas, mas criadora de cultura, porque toda a escola é cultura e se não for, não é escola. Adicionalmente, a escola mais que instrução tem que ser um lugar de criação, pois a vida não vem depois da escola, a vida tem que estar na escola. Por esse caminho, poderemos construir a escola próxima do ideal denominado por Patrício (1996, p. 92), ou seja, “templo e tempo de cultura”. Segundo o autor, a cultura deve estar na escola sob suas formas mais importantes: a ciência, a arte, a técnica, a filosofia, o mito, a religião, o jogo. Sendo assim, tornar-se esse templo, torna-se, também, lugar e tempo de qualidade da vida infantil e juvenil.

Conscientes estamos todos de que a escola ainda é, e será sempre, um projeto em construção, que necessita ser executado. Resta a todos que fazem parte desse projeto executá-lo. Não nos custa, então, tomarmos para nós as palavras de São Francisco de Assis, lembradas por Patrício (2005): “O que vale a pena ser feito,

³⁵ A escola pragmática, segundo Patrício (1996), é a escola de um grande número de disciplinas paralelas, que se desenrolam passo a passo sem nunca se encontrarem. É a escola das classificações e dos exames no circuito fechado do currículo estrito. É a escola que reduz o saber ao programa de disciplinas e quer reduzir a vida a este saber. É a escola que impõe o saber congelado e do constrangimento, contra a escola da liberdade e da construção permanente do saber.

vale mais a pena ser bem feito.”

3.2.1. A Escola preconizada pelos normativos do Brasil

O Brasil não vem passando despercebido pelos fóruns de discussão estabelecidos em vários países a respeito da educação escolar. Segundo Lopes *et al* (2003), vários setores sociais do Brasil colocaram a educação e a escola em suas pautas de discussões. São jornalistas, industriais, sindicalistas, homens e mulheres do governo e professores, entre outros, ponderando sobre a relação entre o desenvolvimento econômico, social, político, cultural, moral e cívico da população brasileira e a escola. Ainda segundo Lopes *et al* (2003, p. 15), “todos querem crer, e nos fazer crer, que a escola é a única, ou quase, saída para todos os problemas do país”.

A escola tem sido tratada pela literatura especializada, grande parte das vezes, como uma instituição abstrata, na medida em que, de acordo com Bueno (2001, p. 102), “muito tem sido escrito sobre uma escola genérica, que parece cumprir suas funções de forma homogênea, independente de sua origem e história”. Quando buscamos uma distinção entre a função da escola em relação à origem dos alunos, reconhecemos que tal fato contribuiu consideravelmente para a compreensão da complexidade da instituição escola, mas, por outro lado, foi também um agente desencadeador para uma concepção mais abstrata dela. Ainda na perspectiva de Bueno (2001), a escola pública sofreu particularmente com essa concepção por ser, fundamentalmente, voltada para as camadas populares, cumprindo um papel de reprodução das relações sociais e de apoio à manutenção do *status*.

Dentro da legislação brasileira, as instituições escolares que têm por obrigação constitucional oferecer formação básica, exigida, a todos os cidadãos são as escolas públicas de Ensino Fundamental. Quanto às instituições particulares, estas estão sujeitas às normas e leis brasileiras, mas vivem diferentemente os problemas gerados pela massificação do ensino. O acesso generalizado à escola fundamental, como ideal democrático, deve ser mantido, mas não podemos negar que também foi o responsável pela criação de um problema grave: a ampliação do número de

alunos que passaram a freqüentar as escolas. Entretanto, devemos esclarecer que o problema não está no número de alunos, mas no modo como a organização da escola não soube se adaptar, em todas as suas vertentes, a esse aumento exponencial.

Os meios utilizados para atender esse aumento de demanda, como ampliação do número de turnos diários e aumento do número de alunos por turma, entre outros, são ações de uma total falta de política educacional. Na verdade, vivemos uma melhoria do setor educacional, exclusivamente numérica, pois não se tratou de uma política que privilegiasse a qualidade do ensino: na realidade, comprometeu o que já havia sido construído.

A escola no Brasil, na complexidade dos problemas sociais que afligem a todos neste início de século, depara-se com uma situação verdadeiramente complicada e, de forma ainda mais intensa, nas escolas públicas, pois elas não foram capacitadas nem equipadas para atender essa nova realidade. A escola, segundo Cunha (2003, p.447) “é uma instituição de caráter educacional imbuída da missão de conduzir pessoas, levando-as, do lugar e do estado em que se encontram no presente, para um espaço futuro supostamente melhor, mais desejável, superior”. Mas como atender esse ideal, também reconhecido nas orientações da LDB, dos PCN’s e das Diretrizes Curriculares, se o que se percebe são ações políticas que promovem a deterioração do papel da escola?

Devemos reconhecer que são muitas as teias que permeiam a educação e a escola e, portanto, precisamos buscar discernir todos os fatores que influenciam o sistema educacional. A própria deterioração das condições gerais de vida, em nosso país, é responsável por graves conseqüências na escola. De maneira especial, Bueno (2001) alerta-nos para a escola fundamental, localizada na periferia dos grandes centros urbanos, diretamente afetada pela violência, pelo tráfico e consumo de drogas e pela elevação dos índices de criminalidade. Mas é preciso ressaltar, ainda segundo o autor, que essa “cultura de escola de baixa qualidade” não se abateu somente sobre as escolas públicas; parece que ela passou a fazer parte do imaginário, tanto dos profissionais quanto dos estudiosos da educação brasileira.

Podemos reconhecer, nos normativos para a educação brasileira, que à escola foi delegada a função de formação das novas gerações, em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Porém, as políticas públicas até agora utilizadas não são capazes de promover tal função. Assim, vale a pena citar Cury (2003, p. 583) ao considerar que “a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada”. Sendo assim, não podemos pensar numa melhoria efetiva da qualidade do ensino no Brasil sem modificações drásticas nas políticas educacionais, que se expressam pela viabilização efetiva de melhores condições materiais, pedagógicas, de pessoal e de trabalho.

Para tanto, sugere Bueno (2001) que seja configurado um projeto pedagógico real, privilegiando o cotidiano escolar com o estabelecimento de metas precisas e gradativas. Essas metas deverão ser capazes de promover a formação do cidadão e, dentro do convívio social, o acesso ao conhecimento.

Apesar de todas as ponderações até aqui apresentadas, consideramos a escola de fundamental importância para a elevação da qualidade de ensino no Brasil. Nesse sentido, ela deve ser entendida como um espaço de resistência, em que se pode conseguir pequenos ganhos que, se forem constantes e contínuos, certamente elevarão o nível do ensino brasileiro.

Tentando fugir de posicionamentos extremos, em que à escola tudo é possível ou nada mais pode ser feito, devemos nos ater à natureza e função de uma escola. A unidade escolar, frente a todas as adversidades, possui espaço de autonomia, que lhe permite construir práticas que favoreçam e contribuam para a construção de processos de ensino capazes de promover uma boa formação. Devemos estar atentos e combativos frente às limitações que diariamente se apresentam, contrárias a essa formação. Sem querer realizar “missões impossíveis”, como alertam Correia e Matos (2001), devemos buscar um ideal de escola para o Brasil, que, segundo Bueno (2001, p. 109), “ofereçam efetiva formação básica a *todas* as nossas crianças e jovens na escola”.

3.3. Delimitação do conceito de currículo

Uma escola eficiente deve ter um currículo ou um programa que contemple as necessidades de seus alunos e seja capaz de promover o desenvolvimento destes de maneira integral, não só do ponto de vista acadêmico, mas também da pessoa. Diante disso, abordar os temas currículo e/ou programa passou a ser também uma necessidade deste estudo.

As palavras *programa* e *currículo* são amplamente utilizadas na educação e, habitualmente, são apresentados com conceitos semelhantes. O programa brasileiro de ensino apresentado anteriormente, denominado PCN's, aborda programa e currículo como sinônimos.

O programa constitui o ponto de referência inicial para qualquer professor que deseja refletir sobre o que deve ser o seu trabalho, abordando o marco geral comum, sobre o qual se deve adequar o ensino. De fato, ele traduz o que em cada momento cultural e social é definido como um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns, desejados por todo um povo. Na medida em que se apresenta em termos prescritivos, pode-se referir o programa como o conjunto de experiências de aprendizagem por que devem passar todas as crianças e jovens de um sistema escolar.

Em resumo, o programa traduz os mínimos comuns a toda uma sociedade, constituindo a “estrutura comum de uma cultura” e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade. Para Reynolds e Skilbeck (1976), o objetivo peculiar de um Programa Nacional é construir uma comunidade, desenvolvendo um sentido dos valores comuns pela via do desenvolvimento de experiências escolares, adequadas e pertencentes a todos. Nesse contexto, quanto mais ampla e representativa, em nível social, é a composição dos grupos de trabalho que elaboram esses programas, tanto mais eles refletirão essa idéia de comunidade e de consenso.

Para Zabalza (1992), no campo da educação atual, o currículo é uma das palavras-mito, e saber utilizá-la ou explicá-la é um sinal de modernidade e atualização. O autor ainda considera que a importância do currículo pode ser avaliada através de um ponto de vista prático. Há uma grande diferença entre o professor que atua na sala de aula sabendo por que razão toma essa ou aquela decisão, sabendo qual é a sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno diante do seu progresso no conjunto das matérias, e aquele outro professor que unicamente cumpre o seu programa. Programa e planejamento passam então, a serem conceitos que precisam ser considerados. Por programa, entende-se o documento oficial de caráter nacional onde se indica o conjunto de conteúdos e objetivos, que devem ser considerados em um determinado nível. Pode-se tomar como exemplo os PCN's que representam um conjunto de prescrições oficiais, relativas ao ensino emanado do Ministério da Educação Brasileiro. Por planejamento entende-se o projeto educativo-didático específico, desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concretos, em uma situação concreta e para uma ou várias disciplinas. Dentro da proposta do governo brasileiro, o planejamento pode ser reconhecido como o projeto político pedagógico que deve ser desenvolvido por cada escola, sob as orientações dos PCN's, mas considerando as particularidades da comunidade atendida pela escola.

Como não foram encontradas, através da literatura, diferenças sustentáveis entre os conceitos de *programa* e *currículo*, este estudo fez uma opção pelo segundo termo, reconhecendo nele uma maior frequência de utilização.

3.3.1. O Currículo

Segundo Machado e Gonçalves (1991), o livro mais antigo que trata de questões curriculares é o de Fleury – The history of choice and methods of studies e data de 1695. Foi identificado por W. Shubert, em 1980. Entretanto, o termo *currículo* tem sido vulgarizado na linguagem educativa, sendo utilizado com muitas e diferentes acepções.

O termo currículo é, contudo, utilizado por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, entre outros, muitas vezes sem que seu significado seja convenientemente esclarecido. Nas últimas décadas do século XX, foram-se somando, sobre o tema currículo, conhecimentos que traduzem um vasto campo de estudo e de investigação, com contribuições válidas para a compreensão dos fenômenos educativos. Outro aspecto, que também interfere diretamente nos estudos sobre o currículo, é a explosão da oferta e da procura da educação vivida pela sociedade contemporânea. Segundo Canário (1994), esse fenômeno de oferta e procura está caracterizado por três frentes:

- a escola de massas, que se traduz no crescimento quantitativo e exponencial dos sistemas escolares;
- a revolução dos tempos sociais, que responde com o desenvolvimento de modalidades de educação informal;
- a formação continuada profissional, que trata do desenvolvimento da formação de adultos.

Diante disso, pensar um currículo que acompanhe a demanda desta sociedade é fundamental, visto que toda a polêmica que envolve a caracterização do currículo já o vê como uma nova área do conhecimento educativo.

Assim como foi apresentado no capítulo anterior sobre a Escola, também o currículo tem uma perspectiva social que, de acordo com Contreras (1990), não pode ser visto como um interesse meramente acadêmico, devendo ser contextualizado com a sociedade.

Para Roldão (1999), falar de currículo na sociedade atual, caracterizada pelas múltiplas dimensões da diversidade, implica responder a questões relativamente simples como: o que é o currículo escolar? para quem serve? a quem serve? e em que sentido está ou não a mudar?

Nas primeiras definições de currículo, apresentadas em uma coletânea de artigos por Machado e Gonçalves (1991),³⁶ proposta, entre outros, por F. Bobbit (1918 e

³⁶ Machado e Gonçalves (1991), na obra Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas, apresentam vários capítulos referendando as obras e os conceitos desses autores. A obra faz um relato do papel de cada um dos autores acima citados e o que eles representaram no desenvolvimento dos estudos acerca do

1924), Tyler (1949), Phenix (1962), e Taba (1962), constata-se que corresponde a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades, de acordo com a natureza das disciplinas. De fato, esse conceito, que representou uma época marcada pela Revolução Industrial e o fortalecimento de uma sociedade capitalista, não se encaixa nas necessidades da sociedade contemporânea. Portanto, o currículo deve fazer parte do processo de mudança, “face ao quase inevitável defasamento entre a escola e a mudança nas sociedades, em todos os tempos e circunstâncias” (Roldão, 1999, p. 45). Devemos considerar, sem dúvida, que estamos vivendo um período de mudanças sociais muito profundas, em que, talvez, a mais relevante delas seja a rapidez com que essas mudanças ocorrem; e na escola não é diferente. Outras mudanças dos tempos atuais, vividas pela escola e, portanto, também pelos currículos nelas utilizados, dizem respeito à gama muito maior de recursos e saberes disponíveis, no campo científico e profissional, à globalização dos padrões econômicos e à mobilidade populacional crescente (Roldão, 2003).

Decorre daí a importância do currículo representar algo muito bem planejado e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Os objetivos e os conteúdos que expressam a antecipação dos resultados do que será ensinado são, assim, aspectos fundamentais para a definição do que é currículo. Nessa perspectiva, falar de currículo ou falar de programa representa uma mesma realidade.

Outros autores como Musgrave (1979)³⁷ e Zabalza (1992), ao apresentarem seus conceitos de currículo, referindo-se a ele como plano ou programa, apresentam-no

Currículo. Para um melhor esclarecimento, apresentaremos um breve relato sobre cada um desses autores. 1) F. Bobbitt, através de suas obras The curriculum (1918) e How to make a curriculum (1924), marcou um novo campo específico na “ciência” de construção de currículos. Para o autor, eram necessários princípios para fazer um currículo. 2) Tyler (1949), com a obra Basic principles of curriculum, estabelece como condição de um bom currículo a seleção de objetivos. 3) Para Phenix (1962), todo o conteúdo do currículo deveria ser extraído das disciplinas científicas, pois só o conhecimento contido nas disciplinas é apropriado para o currículo. 4) Para Taba (1962) o currículo é uma maneira de preparar os jovens para participarem como membros produtivos de uma cultura e nem todas as culturas requerem as mesmas espécies de conhecimento.

³⁷. Para Zabalza (1992), o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar. É o conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola. Musgrave (1979, p. 211) “define o currículo como experiências de aprendizagens ou sucessão delas, organizadas intencionalmente por agentes educativos formais como as escolas”.

ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos em contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.

Por conseguinte, parece evidente que não existia um consenso em relação à conceituação do currículo. Segundo Pacheco (1996), o consenso que existe, permitindo falar de um campo disciplinar específico, é relativo ao objeto de estudo, que é de natureza prática, ligado à educação e à metodologia, de natureza interdisciplinar, no quadro das ciências sociais e humanas. Para que se possa criar uma base comum de diálogo e discussão, é necessário que todos aqueles que se debruçam sobre esta questão estabeleçam as relações do currículo com a sociedade e seus valores inerentes e, ainda, com as concepções do ser humano, do mundo e da informação.

O currículo não pode ser neutro diante das informações recebidas, devendo considerar a origem, os condicionantes, os contextos, as intenções e como essa informação é veiculada. O currículo ainda deve ter um perfil de continuidade, capaz de lidar com a generalidade e a especificidade, de forma a concretizar a comunicação nele difundida, produzindo significados sociais e historicamente válidos. Mas é preciso salientar que todo esse processo, que envolve a definição e construção do currículo, varia de sociedade para sociedade, onde suas origens devem ser consideradas, pois elas estabelecem parâmetros globais de interpretação cultural. Por esta razão, Grundy (1987, p. 5) afirma que “o currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”. Também Zabalza (1999) afirma que o currículo deve considerar tudo que é próprio da história e cultura de cada país ou região. Realmente, toda a proposta curricular é uma construção social historiada, que depende de inúmeros fatores condicionantes e de interesses conflituosos.

Efetivamente, pode-se considerar que o currículo representa uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

De acordo com Stenhouse (1981), percebe-se, essencialmente, que o currículo tem a ver com a relação entre as concepções de intenção e de realidade. Para o autor, quase nunca as nossas realidades estão de acordo com as nossas intenções educacionais. Nessa perspectiva, pode-se considerar que o problema central do estudo do currículo é a distância entre as nossas idéias e aspirações e as nossas tentativas para realizá-las. Visto assim, o desenvolvimento do currículo deve ser um ataque à separação entre a teoria e a prática.

O conhecimento curricular se situa no campo teórico e prático do conhecimento educativo. Dessa forma, pode-se encontrar uma interdependência entre o campo curricular e o campo didático, constituindo-se este no objeto de estudo daquele, visto que todo o ato curricular, além de ser um ato educativo é um ato didático. Pacheco (1996) salienta que o campo curricular na sua relação com a metodologia, com uma tendência mais de conjunto, deva descer a níveis mais concretos, específicos da metodologia. Essa área de conhecimento é a que permite associar o método ao conteúdo, relacionando-se com a transformação pedagógica dos conteúdos.

Ao considerarmos a didática como a disciplina que explica os processos de ensino-aprendizagem, a sua relação com o currículo pode ser analisada sob duas perspectivas: uma de sentido histórico e outra de sentido acadêmico. De fato, a didática se afirmou como ciência prescritiva e normativa, alcançando uma tradição científica. No entanto, essa tradição, segundo Pacheco (1996), vem sendo substituída, em muitos países, por uma tradição curricular que aglutina a didática como seu objeto de estudo, procurando compreender e explicar as decisões e as realizações do processo de ensino-aprendizagem, não só no contexto da sala de aula, mas também no das estruturas políticas e escolares. Diante do exposto pelo autor, podemos perceber na LDB em vigor no Brasil a modificação da estrutura didática nacional que, segundo Silva e Venâncio (2005), se faz presente através da divisão dos níveis de ensino.

Em resumo, a relação entre currículo e didática pode explicar-se por uma dupla abordagem: por um lado, trata-se de dois campos temáticos que correspondem às tradições diferentes e que têm um objeto de estudo em comum; por outro lado, embora sendo muitos próximos, diferenciam-se pelos parâmetros institucionais de decisão e justificação do projeto educativo, em que a didática diz respeito ao planejamento, à realização e à avaliação do processo ensino-aprendizagem (Pacheco, 1995).

A idéia é reforçada por Gimeno (1992, p. 167) ao considerar que

“o currículo tem um caráter prático e nitidamente educativo, não dependendo de uma disciplina concreta, tão-só da própria realidade que o define: solução de problemas práticos, relacionados com intervenções na realidade (política, administrativa, escolar e didática) e em relação aos quais se podem lançar discussões e interrogações, desde que previamente haja uma intervenção”.

Assim, o objeto de estudo da Teoria e Desenvolvimento Curricular³⁸ integra três dimensões principais: técnica, prática e crítica. Trata-se de conceber o desenvolvimento do currículo como um processo de deliberação constante, em que há que formular alternativas de ação a comprovar em situações reais. De acordo com o autor, esse é um esquema de trabalho em que professores, especialistas, administradores e investigadores têm que concertar uma ação de colaboração.

Se retornarmos a uma das perguntas feitas por Roldão (1999) — a quem serve o currículo? — vamos nos reportar aos alunos, a quem os currículos deveriam estar a serviço. Mas o que pode ser verificado é que nos últimos anos vem declinando o grau de satisfação dos alunos em relação ao currículo apresentado nas escolas,

³⁸ De acordo com Ribeiro (1993, p. 6), “numa acepção mais alargada, o desenvolvimento curricular define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação”. O autor também apresenta um sentido mais restrito e mais comum, em que o desenvolvimento curricular identificar-se-ia, apenas, com a construção do plano curricular, em que estaria incluído o contexto, a justificativa e as condições para sua realização. As outras fases, relativas à implementação dos planos e programas na situação concreta do ensino e à avaliação da respectiva execução, viriam em seguida. De acordo com essa visão restrita, ainda segundo o autor, existe uma tendência a acentuar a dicotomia entre currículo e o processo efetivo de ensino-aprendizagem.

principalmente para o Ensino Médio.³⁹ Vários pontos estão sendo levantados em relação a essa insatisfação dos alunos:

- continuidade - nas matérias em que se apresenta continuidade poucas mudanças de modernização são percebidas pelos alunos;
- melhoria – só é percebida pelos alunos em matérias que foram incluídas e ou substituídas (por exemplo, as línguas estrangeiras);
- incoerência – matérias que foram se deteriorando por não acompanharem as transformações sociais.

Na verdade, o currículo deveria ser visto como uma seqüência ininterrupta e ordenada na experiência educacional de jovens.

Relacionado com a falta de continuidade dos currículos, um dos pontos de grande insatisfação dos alunos, Gorwood (1986) verificou que a falta de disposição dos professores em consultar o currículo, de forma a manter um planejamento que garanta a continuidade, é muito mais um produto da reticência do que da apatia. Também Pratt (1980) reitera que qualquer currículo, que busca dos professores modificações em suas atuações e nas suas formas de pensar, enfrenta dificuldades, além das numerosas barreiras à mudança que têm sido discutidas. Independentemente de qual a razão predominante, o resultado geral será o mesmo, ou seja, pouca atenção ou inconsistência na continuidade do currículo através da divisão entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.⁴⁰

Uma alternativa, na busca de solução para o problema da continuidade, seria um programa oficial estabelecido pelo poder público. Sem querer standardizar o ensino com um roteiro fechado, a ser cumprido rigorosamente, talvez uma estrutura oficial pudesse evitar que o problema fosse tratado através de esforços voluntários, isolados dos professores. No nosso entender, uma estrutura curricular estabelecida por um decreto legislativo, se bem elaborado, pode garantir que o progresso de uma

³⁹ Power e Catterell (1981) verificaram que os declínios mais acentuados na satisfação dos alunos estão acontecendo no primeiro ano do ensino médio, em que são referendados a “utilidade-relevância” e “clareza-dificuldade” do trabalho escolar.

⁴⁰ Stillman e Maychell (1984), ao observarem as reuniões para estabelecer a continuidade do currículo, perceberam a pressa das decisões específicas sobre o conteúdo, em vez da discussão sobre a “estrutura profunda” da disciplina e as habilidades, os conceitos, as atitudes e os conhecimentos essenciais a que os professores de escolas de ensino fundamental e ensino médio deveriam atender, em diferentes fases.

fase, ou para um ano, seja o mesmo para todas as escolas e para todos os professores.

Na visão de Hargreaves *et al.* (2001) uma forma de solucionar as repetições e as faltas de continuidade sem planejamento é aumentar a quantidade de contato direto dos professores entre os dois níveis escolares. Para os autores, esses contatos podem assumir quatro formas amplas: troca de informações; reuniões dos professores dos dois níveis; experiência compartilhada e trabalho conjunto entre os professores; educação e treinamento dos professores nos níveis de trabalhos extraclasse, que os familiarizam com as questões relacionadas com educadores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em síntese, um aumento nas reuniões e no planejamento curricular em conjunto, entre os níveis das escolas de Ensino Fundamental e Médio, pode ajudar a criar um vínculo mais estreito entre as duas culturas de ensino. Entretanto, é preciso que os professores se envolvam, através de um exercício constante de “colocar-se no lugar uns dos outros”, passar tempo trabalhando dentro e com as escolas uns dos outros, para que se possa atingir um conhecimento, profundo o suficiente, da cultura que não é a sua própria.

Os currículos estabelecidos por decreto-lei, ou currículo comum como também podem ser denominados, podem assumir muitas formas e serem desenvolvidos baseados em muitos critérios. Hargreaves *et al.* (2001), em seus estudos, identificaram seis critérios que podem ser reconhecidos em vários programas oficiais apresentados em diferentes jurisdições.

1 - Igualdade de oportunidade: essa justificativa pode ser reconhecida na maioria dos programas apresentados pelos países da Europa Ocidental e também em países ditos em desenvolvimento, como o Brasil, através de suas leis e programas de Educação para Todos. Na busca pela igualdade, deve ser considerado que uma divisão por turma, feita sem critérios, pode interferir em muito no desenvolvimento futuro dos alunos. Um currículo comum, ou um núcleo de currículo, é visto como um modo de deixar as opções abertas o máximo de tempo

possível e, dessa forma, ajudar a tornar iguais as oportunidades entre as turmas, as culturas e os gêneros.

2 - Qualidade Educacional: o objetivo deste critério é garantir que todos os alunos alcançarão um nível básico de competências, em uma série específica e, assim, assegurar que eles atuarão plenamente como cidadãos na sociedade.

3 - Transmissão e desenvolvimento da cultura: neste tipo de currículo deve-se promover a transmissão e o desenvolvimento de valores comuns, conhecimento e outros aprendizados considerados importantes na cultura dominante. Embora as “sub-culturas” sejam reconhecidas, a necessidade de desenvolver uma cultura unificada, através de um currículo comum, é vista como fator importante na promoção harmoniosa e produtiva, da vida entre as pessoas.

4 - Direito educacional: um currículo comum promete acesso a formas fundamentais de conhecimento que possam capacitar os alunos, não dentro de uma visão redutora, em que apenas o nível mínimo de competência é garantido, mas também as condições necessárias para promover o desenvolvimento dos alunos, em plenitude, dentro de um conceito de formação integral do ser humano. Construir um currículo comum, baseado no direito comum significa reconhecer diferentes tipos de inteligência, formas de conhecimento ou áreas de experiência educacional, essencialmente

5 - Estimulação e reconhecimento do êxito: desenvolver um currículo que não esteja vinculado exclusivamente ao êxito acadêmico, mas que seja também capaz de reconhecer e valorizar outros êxitos. Sendo assim, os alunos poderão ampliar as suas possibilidades de sucesso e estariam mais motivados a dar continuidade ao seu processo de construção. O pressuposto aqui é o de que o êxito do aluno seja encorajado, não oferecendo aos alunos menos acadêmicos mais reforço, mas nutrindo o seu sucesso, através da construção da auto-estima.

6 - Apoio para outros propósitos educacionais: este aspecto tem o objetivo de garantir a coerência entre currículo, avaliação, ensino e aprendizagem, e apoio aos alunos através de uma ação que vise transcender o sentido estrito das disciplinas. Para tanto, deve-se apoiar as melhorias, em outros aspectos da educação, ao

oferecer flexibilidade suficiente para que sejam reestruturados conforme o necessário, evitando um currículo dividido em departamentos e centrados em disciplinas.

Diante disso, podemos considerar que a proposta apresentada por Hargreaves *et al* (2001) faz uma abordagem cuidadosa dos aspectos que deveriam orientar a elaboração de um currículo de qualidade. Sendo assim, o currículo a ser utilizado deverá ser elaborado com a consciência de não ser um produto acabado a ser seguido. Ou seja, o currículo faz parte de um processo contínuo e interativo, onde a atuação de todos os que fazem parte do processo educacional deve ser constante. É preciso reconhecer que um currículo desatualizado, dentro de um mundo globalizado, com informações sendo repassadas em tempo real, enfraquece e conduz à falência de qualquer programa de ensino. Adicionalmente, identificar o tipo de aluno que será atendido em suas necessidades, sonhos, medos e frustrações, é fundamental para promover um currículo eficiente. Assim como assegurar que o professor tenha as condições necessárias para discutir o currículo, através de qualificação e capacitação, assegurando, dessa forma, a elaboração do planejamento e da prática do professor.

Sendo assim, retomando as perguntas de Roldão (1999), apresentadas no início deste capítulo, e nos apropriando das palavras de Comênio, em sua obra, a Didática Magna, o currículo deverá garantir que tudo seja ensinado, de todas as formas, para todas as pessoas, o tempo todo.

3.3.2. O Currículo preconizado pelo MEC

Os estudos sobre o currículo no Brasil se desenvolveram paralelamente aos processos acima apresentados. De acordo com Macedo e Fundação (2006), o processo de interação entre o pensamento curricular brasileiro e a busca pela construção da sua identidade está ligado à produção internacional.

Nesse sentido, partiremos para uma abordagem da reforma curricular do sistema educacional brasileiro a partir dos PCN's. Neste documento, existe uma proposta de articulação entre os Temas Transversais e a construção do conhecimento, buscando

redimensioná-lo enquanto currículo aberto. De acordo com Canen (2002), o pensamento curricular no Brasil passou a sofrer transformações a partir da década de 80 do século XX, com a abertura democrática e o fortalecimento de movimentos sociais e ONGs (Organizações Não-Governamentais). Para entendermos a política curricular estabelecida através dos PCNs, precisamos resgatar o que uma política como esta se propõe a fazer. Sendo assim, não custa citar Lopes (2006a), que considera que toda política curricular é constituída e constitui propostas e práticas curriculares. Trata-se, ainda na visão da autora, “de um processo de seleção e produção de saberes, de visão de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas” (Lopes, 2006a, p. 2). Nessa política, também são instituídas formas de organizar tudo aquilo que foi selecionado como conteúdo, tornando-o *ensinável* aos alunos. Para Canen (2002), na política educacional brasileira, os esforços em atender essas novas tendências podem ser detectados através da inclusão da pluralidade cultural como um tema transversal dos PCN’s.

Se considerarmos que toda política curricular é também uma política cultural, temos que estar preparados para um campo de conflitos que uma seleção de cultura pode provocar. Esses conflitos são gerados porque colocam em embate os sujeitos, as concepções de conhecimentos e as visões de mundo na sua forma de entendimento e construção. Diante disso, poderemos perceber que o discurso curricular dos PCN’s traz uma proposta de multiculturalismo, mas com contradições e formas diversas de compreensão e apropriação desse conceito.

Somos testemunhas, no Brasil, de discursos presidenciais de caráter eleitoral, com promessas de cotas para mulheres, negros, homossexuais, entre outras medidas do gênero, em instituições públicas e universidades. No entanto, de acordo com Canen (2002, p. 181) “os sentidos diversos do multiculturalismo⁴¹ precisam ser analisados, de forma que práticas curriculares que se pretendam multiculturais não acabem por perpetuar a construção das diferenças e dos preconceitos que tanto desejam combater”. Para a construção de um currículo multicultural, precisamos da

⁴¹ Canen (2002) defende um conceito de multiculturalismo numa perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, através de currículos capazes de promoverem, de forma sensível, a pluralidade cultural e a destruição de discursos que silenciam ou estereotipam o outro.

compreensão de uma construção de identidade que nunca está acabada, implicando um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. Apesar das inúmeras diferenças entre as atuais propostas curriculares brasileiras para a educação básica e para a educação profissional, segundo Lopes (2006b) e Macedo (2002), pode-se identificar um princípio curricular em comum, com foco nas competências. Os PCNs, para o Ensino Fundamental, apresentam listas de objetivos e, em seus documentos disciplinares de Ciências, Educação Física e Matemática, por exemplo, ainda segundo a autora, “há menção explícita à recomendação de competências a serem formadas” (Lopes, 2006a, p. 1). Ainda seguindo esta linha de abordagem, devemos referir as matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica (SAEB), em cujo documento constam listas de competências, como indicadores de formação do aluno. Também as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica apresentam as competências, de maneira incontestável, como o centro da formação.⁴² Lopes (2006b) afirma que, no Ensino Médio, elas são definidas de maneira mais clara, como princípios organizadores do currículo.

Sendo assim, considerando que os documentos oficiais norteadores do currículo no Brasil representam um currículo centrado nas competências, podemos analisá-lo sob uma perspectiva não-crítica da educação. Esse tipo de perspectiva está sintonizada com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, sintonizado com o controle do trabalho do professor. Assim sendo, podemos concordar com Lopes (2006) quando aborda os dois lados de um currículo por competências: por um lado, esse tipo de currículo tenta superar as limitações do currículo por objetivos, em que princípios mais humanistas são introduzidos visando a formação de comportamentos e de operações de pensamentos mais complexos, consideradas mais adequadas ao mundo do trabalho pós-fordista; mas, o outro lado de um currículo por competências, assume a permanência do contexto do eficientismo social. Dessa forma, podemos

⁴² Para Macedo (2002, p. 124): “No que concerne à concepção e ao desenvolvimento do currículo, as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores de Educação Básica utiliza-se da noção de competências de forma semelhante ao lugar ocupado na tradição comportamental pela noção de objetivos.”

concluir que, para esse modelo de currículo, o princípio da educação sustenta uma adequação aos interesses do mundo produtivo e não uma base de contestação do modelo de sociedade na qual está inserida. Não nos furtamos em concordar com a autora, quando declara “que a crítica que precisa ser feita ao currículo por competências, no contexto atual, remete-se à estreita vinculação entre a educação e o mundo produtivo, visando preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da empregabilidade torna-se vital” (Lopes, 2006, p. 9).

Certamente, precisamos considerar que as instituições educacionais assimilam diferentemente as orientações oficiais dos normativos. Não podemos negar o poder de influência que as diretrizes curriculares oficiais têm sobre as escolas e demais instituições educacionais, mas a incorporação efetiva ao currículo em ação nas escolas também passa por um processo de recontextualização em que são produzidas novas organizações curriculares. No processo de recontextualização, devemos, ainda, considerar a capacidade do Estado em atuar como regulador dessas ações. A ação do Estado está materializada nos processos de avaliação, na distribuição dos recursos e na divulgação de discursos curriculares capazes de constituir as práticas pedagógicas.

Importa enfatizar que, nos processos de recontextualização, cria-se um espaço no interior de cada instituição educacional, para estabelecer novos significados para os princípios instituídos oficialmente, fruto do estabelecimento de campos de conflito e de resistência.

Seja através de currículos oficiais ou projetos pedagógicos, muito bem elaborados, devemos estar cientes que uma sociedade contemporânea não contempla processos curriculares fechados nem tampouco estandardizados. O conceito de *continuidade* deve superar, em muito, o conceito de *definitivo*, salientando que a incorporação do primeiro conceito deve ter a responsabilidade compartilhada por todos os agentes da educação no Brasil.

3.4. O papel do professor de Educação Física

Este estudo já referendou a escola e o currículo como de fundamental importância na formação do ser humano. Falta, agora, abordar o tema dos professores, considerados atores principais da escola que, em conjunto com os alunos, lhe dão alma e vida. Simão (2000) considera que o professor precisa ser atraído para uma participação efetiva e criativa na escola, a fim de que o sonho na escola seja fortalecido. Para tanto, na perspectiva do autor, há que possibilitar a implícita redefinição dos objetivos da educação e formação para a vida e para a felicidade humana. Isto é, uma escola que, para além dos livros e dos equipamentos, tenha a natureza como laboratório e privilegie as observações científicas, históricas e culturais em harmonia com seus integrantes.

Concordamos com Simão, afirmando que a profissão docente não vem passando ilesa pelas mudanças sofridas na educação e na escola. De acordo com Canário (2005), o professor está no centro da crise da escola. Não custa, então, considerar que, como parte integrante e participativa da educação, ao longo das últimas décadas, também o professor sofreu transformações.

Se retornarmos ao século XIX, vamos encontrar a imagem do professor comparada ao apóstolado e ao sacerdócio. Nessa época, também fazia parte do perfil do professor uma humildade e obediência própria dos funcionários públicos e, tudo isso, de acordo com Nóvoa (1992b, p.16), “envolto numa auréola, algo místico, de valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana”. A virada do século XIX para o século XX foi marcada pela produção de um saber socialmente legitimado, relativo às questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professor, que geraram visões distintas da profissão docente: às vezes, vista como uma nobre profissão, capaz de solucionar os problemas de um país; outras vezes, vista como a responsável pela má formação dos jovens e a falta de perspectiva de um futuro promissor.

Assim como ocorreu com a escola, as grandes transformações da imagem do professor foram marcadas a partir da segunda metade do século XX. Na busca de respostas sobre essas transformações, podemos referendar Gómez (1992), ao

abordar a preocupação da sociedade ocidental com a atuação de seus professores. Para o autor, essa insatisfação é fruto dos longos e custosos processos de escolarização que, nas sociedades industriais, conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas, mas não se preparam de forma adequada e não alcançaram o grau de satisfação prometido.

As mudanças podem ser proclamadas através de políticas oficiais ou escritas autoritariamente em papéis. Mas essas mudanças são superficiais, não atingindo, de fato, as questões de como as crianças aprendem e de como os professores ensinam. Parece, então, coerente relacionar o envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa, como fator vital para se alcançar sucesso na Educação. Se desejarmos que esse envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino.

Esteve (1995) compara a situação dos professores perante a mudança social a um grupo de atores que, preparados e treinados para encenar uma peça, são surpreendidos na metade do espetáculo com um novo cenário ao qual deverão se adaptar. Para esse autor, uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. As reações diante dessa situação seriam muito variadas, mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar⁴³ poderia resumir o sentimento desse grupo de atores, perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. Tal como os atores, os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.

⁴³ A expressão mal-estar docente, estabelecida por Esteve em 1987, aparece como um conceito da literatura pedagógica, que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. Esse estudo não deve ser entendido como um exercício de autocomplacência face aos males do ensino. Ele apresenta três funções bem precisas: 1- A de ajudar os professores a eliminar o desajustamento; 2 – O estudo da influência da mudança social sobre a função docente e 3 – Traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões.

Já Nóvoa (1995) considera os professores um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda, fato que terá conduzido a que certos pedagogos criassem teorias, como defesa contra a ineficiência de seus métodos ou técnicas. Porém, ainda segundo o autor, a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma fuga do problema real, uma opção reducionista que nos desobriga de tentar compreender. Não obstante, os professores parecem, paradoxalmente, ser um corpo profissional que resiste à moda e, simultaneamente, muito sensível a ela. A gestão pessoal desse equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente. Assim, estaremos, por vezes, reconhecendo na docência a profissão mais nobre que se possa ter ou, por vezes, a mais estressante e/ou angustiante delas.

Podemos considerar que os professores não receberam uma formação, nem em níveis técnico-científicos, nem no nível cultural-humano, para atuar com esse novo tipo de escola e com essa grande heterogeneidade de alunos.

Para Canário (2005) esse processo de profundas transformações no nível das escolas, conduziu os professores a uma crise de identidade, denominado pelo autor de “mal-estar docente”. O autor apresenta diferentes fatores como sendo os causadores dessa crise que, para um melhor esclarecimento, vamos apresentar:

- o desenvolvimento em relação à escola e, como consequência, à percepção social da profissão docente;
- as escolas de massas, acarretando o acréscimo do número de alunos e de professores, repercutindo numa desvalorização do estatuto social dessa profissão;
- a nova organização do sistema escolar, com novas divisões de trabalho, levando a uma “proletarização” da profissão;
- a democratização do acesso à escola, alimentando a heterogeneidade do público atendido, deixando o professor diante de novos problemas de difícil solução.

Quando Gómez (1992) refere que a formação dos professores tem ocupado as discussões na maioria dos países ocidentais, apresenta como justificativa as influências sofridas pelos professores, em função das políticas educativas de cada

país. Para o autor, os fatores determinantes dessas políticas — como a escolarização, a organização social de cada escola, os recursos materiais e a configuração do currículo, entre outros — têm contribuído para que, a cada dia e com maior intensidade, as atenções se voltem para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo, na sala de aula e na escola. Gatti (s/d) afirma, em sua obra Formação de professores no Brasil, que os administradores públicos não têm contemplado a educação e a carreira dos professores, com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado.

Devemos reconhecer que, tradicionalmente, a educação tem sido usada como garantia de conservação de toda uma ciência e de uma cultura erudita (construída e transmitida, nesse caso, no interior da civilização ocidental) e também como instrumento de transmissão ritual de valores nacionais. Assim, na escola tradicional, considera-se habitualmente que o bom professor, designado por Stoer e Cortesão (1999) de professor monocultural, é aquele que é competente, portanto sabe, domina conteúdos científicos que, arbitrariamente, são considerados como curricularmente imprescindíveis.

Segundo Cortesão (2000), esse professor, que terá sido formado de acordo com processos cujas finalidades se orientam no âmbito de um quadro teórico bem-definido, pretende contribuir para o funcionamento harmonioso do sistema, com a expectativa de que o trabalho realizado se articule de forma positiva com uma sociedade, em que provavelmente as regras não são questionadas. Esse professor é também caracterizado pela idéia de que conseguirá proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos, numa busca pela neutralidade do ato educativo. Vê, em diferentes aspectos, os alunos como iguais, e proporciona o acesso ao sistema educativo, oferecendo um ensino idêntico a todos.

Partindo da utilização de analogias para a escolarização, como fez Esteve (1995) ao comparar os professores com atores, ou Freire (1975) com sua concepção de educação “bancária” e, ainda, Hargreaves (1998) com uma concepção de educação empresarial, podemos apresentar algumas ponderações. Freire (1975) critica um

sistema de educação em que o professor é o depositante e o aluno é o depositário. Hargreaves (1998) contesta uma analogia em que a escola é comparada com uma empresa: discorda com a comparação, pois não reconhece na escola uma empresa, nem no aluno um produto, nem tampouco no professor um sentido de obtenção de lucro. Contudo, as escolas e as empresas não são absolutamente diferentes, partilhando algumas características importantes, tais como número elevado de pessoal, hierarquias de comando, divisões de responsabilidades especializadas, demarcação de tarefas, papéis e desafios. Quando o mundo empresarial enfrenta crises importantes e passa por transições profundas, as organizações de serviços humanos, tais como hospitais e escolas, devem estar atentas, pois provavelmente serão afetadas por crises semelhantes.

Para além do mundo empresarial, estamos testemunhando transformações sociais que se estendem pelos diferentes setores da sociedade. Acompanhando as amplas mudanças na vida econômica e organizacional, estamos vivendo mudanças inter-relacionadas e profundas na organização e no impacto do conhecimento e da informação. Outros fatores acompanham essas mudanças, como a expansão global dos perigos ecológicos, na tomada de consciência, cada vez maior, desses perigos, na reconstrução geopolítica do mapa global, na restituição e reconstituição das identidades nacionais e culturais e, até, na redefinição e reestruturação da identidade humana. Segundo Hargreaves (1998, p. 26) “embora, de certa forma, a mudança social seja onipresente e o pêndulo social esteja sempre a balançar e não existam aspectos totalmente novos, a justaposição dessas amplas mudanças num único momento histórico, representa mais que uma simples nova moda social”. Em função do seu papel na formação das gerações futuras, as implicações dessas mudanças para os professores são particularmente importantes.

Não custa, então, concordar com Hargreaves (1998, p. 5) quando afirma que “as pessoas estão sempre a querer que os professores mudem”. Como em qualquer outro momento de crise, nos tempos atuais, marcados pela globalização, a questão de como está sendo preparada a geração do futuro, toma proporções maiores. Esse tempo de crise e de mudanças, na perspectiva do autor, em termos educativos,

apresenta-se de diversas formas. A primeira forma diz respeito à expansão do papel do professor, assumindo novos problemas e requisitos, à medida que são sentidas as pressões da pós-modernidade, esclarecendo ainda, que a imagem do antigo papel não é de todo esquecida. A segunda está representada pelo sentimento de sobrecarga entre os professores e também os diretores das escolas, diante da multiplicação das inovações e a da responsabilidade em implantá-las. A terceira corresponde ao colapso das certezas morais, levando à desagregação das antigas missões e desígnios, e da falta de substitutos para elas. Por último, a perda de credibilidade das certezas científicas, provocando críticas aos métodos e estratégias utilizados pelos professores, bem como ao conhecimento que justifica essas práticas docentes.

Percebemos um ponto de consenso entre os autores, com relação à necessidade de adaptação do professor para a escola contemporânea, mas qual é o verdadeiro papel do professor da sociedade atual? Como ele deve ser formado, face às mudanças da educação e da escola?

Shön (1992, p. 80) afirma que “na educação, essa crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-acção dos professores e dos alunos”. E ainda apresenta questões sobre que tipo de professor deve ser formado, como estas: Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolverem? Que tipo de conhecimento e de saber fazer permitem aos professores desempenhar com eficiência o seu trabalho? Que tipos de formação serão viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

3.4.1.A formação de professores

Partindo das perguntas apresentadas por Shön (1992), podemos considerar que não podemos falar do papel do professor sem abordarmos o tipo de formação que ele vem recebendo, ou melhor, que tipo de formação ele deve receber para atender a escola contemporânea.

Gómez (1992) considera que a formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão, pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalecente em cada época.

Nóvoa (1992b) e Machado e Gonçalves (1991) apresentam o professor como construtores da sua formação e não apenas receptores. Os autores abordam que o professor tem que assumir o seu papel de formulador do currículo e não apenas um executor deste. Rosa (1994, p. 20) também considera importante o professor assumir o papel participativo, ao declarar que “educar-se, tornar-se pessoa é uma libertação cooperante e solidária, ninguém fica bem-educado sozinho”.

Ao longo das últimas décadas, a formação dos professores tem estado impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino que, de acordo com Gómez (1992), abrangem dois componentes, o científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, e o psicopedagógico, que corresponde a aprender como atuar com eficiência na sala de aula. Nesse modelo, o professor deveria ter o domínio do conhecimento das ciências básicas garantindo, assim, o suporte para a sua atuação prática, mas, agregado a esse conhecimento, deveriam estar as ciências aplicadas e as competências. As ciências aplicadas seriam aquelas capazes de auxiliar no diagnóstico e solução de problemas, e as competências, também abordadas como atitudes, seriam aquelas capazes de intervir e atuar a serviço do aluno.

Longe de querer simplificar a atuação do professor, o que era considerado como êxito profissional, de acordo com Yinger (1986), dependia da capacidade do professor de manejar a complexidade de situações práticas vividas e alcançar soluções para os problemas oriundos dessas situações, através de uma integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Mas estamos buscando a formação do professor que precisa atuar agora e no futuro, que não se encaixa mais aos modelos tradicionais. Não podemos ver a formação dos professores como uma condição prévia da mudança e sim como um de seus componentes, que, de acordo com Nóvoa (1992b), deverá estar em

conexão com outros setores e áreas de intervenção. Para tanto, podemos afirmar que a formação não se faz antes da mudança e sim junto com ela. Da mesma maneira que uma formação não pode estar desvinculada da produção de saber, também não pode estar alheia à intervenção no terreno profissional.

Ao concordarmos que estamos em processo de mudanças, e que ele é contínuo, pois a sociedade estará sempre a mudar, devemos perceber a formação do professor, não por um período e sim por toda a sua vida profissional. A formação do professor vista como fator fundamental não pode estar concluída somente na graduação ou pós-graduação. Deverá ser ampliada em conhecimentos e aperfeiçoamentos ao longo da vida. Na realidade pensamos que a competência de um professor é construída durante a sua formação profissional, iniciada com um bom curso de graduação, que garanta a base do conhecimento e a consciência da necessidade da continuidade.

A formação inicial do professor, e aqui incluímos o professor de Educação Física, legalmente, se dá no Ensino Superior. Mas podemos considerar que a formação inicial do educador é o resultado da trajetória que ele percorre desde o momento em que inicia a sua escolaridade, na educação infantil. A formação inicial tem um caráter finito e atende o educando nas fases de seu desenvolvimento, desde a infância até à maturidade. Possui um currículo institucionalizado, que articula de forma sistematizada os diferentes níveis de ensino, graduando as dificuldades a serem superadas pelos educandos. Neste sentido, podemos ressaltar o problema do distanciamento entre os currículos de formação e os desafios da prática docente escolar. Se na formação inicial o eixo encontra-se nos saberes da experiência dos futuros professores e nos saberes do currículo, na formação contínua, o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes dela advindos. Prado (1999) também salienta a importância de as formações iniciais e continuadas serem efetivadas no Brasil, a fim de corresponderem às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem. Infelizmente, ao contrário da formação inicial, a formação contínua não tem mostrado um caráter sistemático, intencional e legal. Essas duas formações

não estão articuladas claramente, pois, tradicional e historicamente, a formação inicial vem sendo considerada suficiente para preparar o indivíduo para toda a sua vida profissional.⁴⁴ O avanço do conhecimento nas últimas décadas e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional trouxeram à tona a necessidade de atualização e aperfeiçoamento dos que atuam na educação. A formação contínua, exatamente ao contrário da inicial, é infinita, enquanto possibilidade de crescimento pessoal-profissional do educador. Ela não tem um currículo institucionalizado, subsiste com um currículo em construção, aberto e sintonizado com as exigências do aperfeiçoamento permanente do professor. Apesar do grande avanço, a formação contínua não adquiriu, ainda, a importância que merece. Segundo Neira (2003), seja qual for a teoria de ensino, ela perderá todo seu valor se não forem entendidos os meandros da formação continuada de professores. O trabalho feito em sala de aula precisa ser efetivado e transformado através da continuidade dos estudos. Portanto, o entendimento do processo de aprendizagem, da função social da escola, do papel do professor e do aluno, e da decisão por programas ou conteúdos de ensino encontra-se em direta dependência do percurso da formação profissional ao qual o professor teve acesso. Autores como Piconez (1991), Pimenta (1998) e Leite (1994) demonstraram em seus estudos, que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, não têm como compatibilizar as contradições presentes na prática social de educar. Para esses autores, pouco se tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente, identidade esta que se fortaleceria com a formação continuada. Nesse sentido, vale a pena citar Neira (2003), que considera a produção teórica, relativa à formação contínua, menos desenvolvida no Brasil que a produção da formação inicial. Na formação inicial, podemos encontrar paradigmas mais estruturados, amadurecidos e de certa forma testados.

Diante disso, e de acordo com Gómez (1992, p. 107), estamos obrigados a repensar não só “a natureza do conhecimento acadêmico, mobilizado na escola, e dos

⁴⁴ Devemos destacar um avanço nessa direção, por meio da nova LDB (9.394/96) que, no Art. 67, nos incisos II e IV, apresenta uma valorização do profissional que busca qualificação continuada.

princípios e métodos de investigação na e sobre a acção, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação”. Mas as perguntas persistem: Qual é o professor que queremos para os tempos atuais? Qual deve ser o seu perfil?

No nosso entender, o professor a ser formado deverá ser capaz de cumprir o desafio da escola e da sociedade, tecendo diferentes saberes e códigos, numa visão plural e multifacetada. Precisar, ainda, estar apto a indicar aos alunos os desafios de hoje, mostrando que os desafios do passado também fazem parte do saber. Deverá cultivar idéias na escola, com lugar para uma linguagem cuidadosa e precisa, capaz de traduzir nuances de pensamento e de imaginação.

Segundo Rocha (1997), para entendermos a ação humana, não basta conhecer o “porquê” e o “como”; mais importante ainda é o “para quê”, principalmente para o professor. Na educação, como forma de atuação humana, é importante considerar as perspectivas do “fazer” e do “ser”. Quem educa deve saber-fazer e saber-ser, assim como quem é educado deve aprender a saber-fazer e a saber-ser. O professor que não estiver atento a essas duas vertentes corre o risco de considerar somente os resultados externos e cair no tecnicismo, ou menosprezar o envolvimento de cada ser humano e cair num angelismo.

Se o nosso desejo é o de ter um aluno interessado, ativo e envolvido criticamente, é fundamental que o professor esteja atento e possa compreender aspectos relacionados com os alunos, tais, como suas motivações, percepções, objetivos almejados e o seu envolvimento. O professor precisa ter domínio do conhecimento específico de sua área, ter conhecimentos de áreas afins para ser capaz de articular a interdisciplinaridade, e domínio da ciência da educação. Dessa forma, acreditamos que seja possível uma atuação profissional eficiente e interativa, capaz de estabelecer um programa baseado na identificação e caracterização das necessidades e expectativas dos alunos, em face de um conjunto de práticas culturais diversificadas.

3.4.2. As competências do professor

O modelo de formação que a LDB determina para os professores que irão atuar na Educação Básica no Brasil estabelece que eles deverão atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.⁴⁵ Ainda na Lei, o artigo 13 estabelece as incumbências de um professor. São elas:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de pior rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nota-se que o papel do professor, segundo a LDB, transcende a posição de simples transmissão de conhecimento. Dentro do conceito de uma gestão democrática, ele deve participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, ou seja, decidir solidariamente com a comunidade educativa o perfil de aluno que se quer formar, além dos objetivos a seguir e das metas a alcançar. Tudo isso sem estar preso apenas à disciplina específica que leciona, mas relacionado com a proposta pedagógica como um todo. A LDB discorre sobre a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, trazendo à tona a organização do professor e a objetividade no exercício da sua função. No que diz respeito à aprendizagem dos

⁴⁵ Os fundamentos estabelecidos pela LDB, no Título VI, dos Profissionais da Educação, no Art. 61, estabelece: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

alunos, fala em acompanhar, em cuidar, reconhecendo que ela se dá de forma individual e diferenciada. Cuidar é mais que avaliar é zelar, é preocupar-se, é comprometer-se, buscando as causas que dificultam o processo de aprendizagem e insistir em outros mecanismos que possam recuperar os alunos com dificuldades. Mas precisamos esclarecer que esta é a abordagem dada pela Lei.

Ao reportarmo-nos aos PCN's vamos encontrar orientações didáticas que, de acordo com o documento, são subsídios à reflexão sobre como ensinar. Diante disso, podemos concordar com Prado (1999), ao verificar que os PCN's valorizam os trabalhos dos docentes como produtores e mediadores do conhecimento socialmente produzido. Os PCN's abordam o professor como um articulador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; nesse sentido, as orientações didáticas têm um enfoque fundamental na capacidade desse professor de criar situações de aprendizagem coerentes com essa concepção. Portanto, considera essencial que alguns tópicos sobre a didática sejam levados em conta, tais como, a autonomia, a diversidade, a interação e a cooperação, a disponibilidade para a aprendizagem, a organização do tempo, a organização do espaço e a seleção de material. Podemos ponderar que um professor capaz de atender essas orientações didáticas deverá ter um grande domínio de diferentes conhecimentos, muito além do conteúdo específico da sua disciplina. Para além do domínio específico, deverá ser senhor dos conteúdos pedagógicos, dos contextos educativos, incluindo os conteúdos, os fins, objetivos e os valores educativos. Além disso, deverá ter conhecimento dos alunos e de suas características, perfazendo o que poderíamos denominar de conhecimento profissional do professor. Mas estes conhecimentos já foram referendados neste estudo, através de autores como Machado e Gonçalves (1991), Nóvoa (1992b), Gómez (1992), Rocha (1997), Cortesão (2000) e Neira (2003) ao abordarmos sobre a formação dos professores.

3.4.3. As competências do professor de Educação Física segundo os PCN's

Os PCN's fazem uma abordagem específica das competências do professor de Educação Física, assim como para todas as outras disciplinas que fazem parte do Ensino Básico brasileiro. Além das orientações didáticas, já apresentadas neste estudo, faz uma retrospectiva do professor tradicional de Educação Física (na perspectiva do documento), e quais seriam as competências que deveriam orientar sua prática. De acordo com o documento, no ensino tradicional, todas as áreas de conhecimento tratavam do intelecto e a aula de Educação Física tratava, exclusivamente, do corpo e do movimento. Nesse modelo de ensino, o professor estruturava a sua prática na metodologia da repetição, memorização e reprodução de conhecimentos e comportamentos.

Na proposta vigente, os PCN's apresentam uma concepção de aprendizagem que parte das situações globais, amplas e diversificadas, em direção às práticas corporais mais significativas, que exigem movimentos mais específicos, precisos e sistematizados. Dessa forma, o professor de Educação Física deverá incluir no processo de aprendizagem questões relativas ao movimento em si, os contextos pessoais, culturais e sociais em que ele ocorre, para que a ação corporal adquira um significado que extrapole a própria situação escolar. Não diferente dos autores já aqui referendados, que fazem uma abordagem das competências dos professores sem especificar suas disciplinas, também o professor de Educação Física deve contextualizar sua disciplina com o âmbito sociocultural que estiver inserido.

Mas, apesar de reconhecermos que professor é professor, em qualquer disciplina, os PCN's apresentam algumas orientações específicas para a Educação Física, que achamos por bem citá-las. São elas: organização social das atividades e atenção à diversidade; diferenças entre meninos e meninas; competição e competência; problematização das regras; uso do espaço; conhecimentos prévios; e apreciação e crítica. Dessa forma, estamos diante da necessidade de um professor de ampla formação, que extrapole o domínio específico de sua disciplina e possa participar

efetivamente da formação integral de seus alunos. Apesar de estarmos apresentando as orientações dadas pelos PCN's, estamos cientes que elas, por si só, não bastam, até porque fazem parte de uma proposta de um programa de governo e podem ser alteradas em função de novas concepções políticas.

Independente da corrente política ou partidária, os PCN's fazem abordagens pertinentes, que devem ser consideradas na atuação do professor de Educação Física, mas também outras orientações podem estar presentes. Diante disso, não será menos verdade, tomarmos as orientações de Patrício (1996), que sugere ser adequado para a escola contemporânea, o professor cultural, preparado como pessoa de cultura. Para o autor, esse professor pode ter as competências da ciência, da prática, da técnica, da arte, da tecnologia, mas dentro do "professor-homem-de-pensamento", assumido pelo professor cultural (p.149).

Portanto, ao discutirmos as competências e o papel do professor de Educação Física, devemos considerar toda a sua formação. Também seria necessário levar em conta o professor que tivemos e aquele que gostaríamos de ser. Mais uma vez, não nos custa concordar com Patrício (1996), para quem o professor como mero técnico de ensino, o professor do saber e do saber-fazer constituído será sempre muito pouco. Teríamos de assegurar que não fossem se acumulando, ao longo da vida profissional, uma seqüência de justificativas pelo que não têm feito, pelos sonhos que ficaram na beira do caminho ou dos ideais guardados em gavetas e armários.

Ao identificarmos uma crise de identidade acerca do papel do professor de Educação Física, sabemos que ela é eminente, geral e além dos limites geográficos, referendada pela Agenda de Berlim 1999,⁴⁶ ao denunciar a falta de qualidade da Educação Física no mundo. Se o que realmente buscamos é Educação *de e com* qualidade, teremos que assegurar que os professores terão a competência.

Discutir condições ideais de trabalho como boas instalações esportivas, material necessário e didático suficiente, horas de estudos e planejamentos para os

⁴⁶ Segundo Turini e Dacosta (2000), a World Summit on Physical Education – 1999, Berlim, reforça a importância da Educação Física como um processo permanente de desenvolvimento humano, e chama a atenção para os seus padrões de qualidade.

professores, salários dignos, são fatores importantes, mas não justificam tudo. Não se pode justificar, por exemplo, a falta de empenho em realizar uma Educação Física de qualidade, pois, se fosse assim, os países considerados desenvolvidos e que oferecem escolas com instalações e recursos materiais de alto nível estariam fora dessas pesquisas de qualidade, o que não é verdade.

Mas os Cursos de Licenciatura em Educação Física estão preparados para formar esse professor, com competência para trabalhar com igualdade de oportunidades?

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida, em todas as suas dimensões, relacionam-se estreitamente com a formação docente inicial e continuada. As dificuldades encontradas no fazer pedagógico não podem ser atribuídas, unicamente, à formação docente. Afinal, um professor bem-preparado, sem apoio da instituição e da família, enfrentará uma diversidade de restrições ao cumprimento de sua tarefa. Entretanto, as dificuldades não podem ser usadas com justificativa para a falta de empenho e envolvimento com um Ensino Superior de qualidade, pois um professor bem-preparado com certeza estará mais apto a buscar soluções.

O Brasil, com mais de 400 Cursos de Educação Física legalizados, em especial Minas Gerais, foco central de nossa pesquisa, com 70 cursos, está atento para essa profissão em franco desenvolvimento e, por isso, propôs, através de uma lei federal, a reformulação curricular que vem sendo discutida em âmbito nacional e regional. Acredita-se que, com a reformulação do currículo do curso de Educação Física e da sua divisão em licenciatura e bacharelado, a formação do professor seja mais eficiente e próxima da realidade brasileira, atendendo assim às suas necessidades. Independentemente da abordagem feita, teremos que retornar à antropologia e focalizar o agente principal deste estudo, o ser humano. Aquele que precisa ser formado para saber formar, educado para saber educar. Se tivermos o ser humano centro de todas essas questões, não só a Educação Física, mas toda a Educação avançará.

4. O ESPORTE COMO COMPONENTE CURRICULAR

Não só no Brasil, como se percebe nas palavras de Graça (2004, p. 97), referente a Portugal, “o desporto na escola não se faz sem dificuldades, nem sem confusões, ou disputa de interesses de várias ordens”. Também para Tani (2004, p. 114) “a relação entre educação física e Esporte tem sido, historicamente cercada de muita controvérsia”. Tais disputas e controvérsias podem ser entendidas se considerarmos a multiplicidade de significados que envolvem o Esporte, ou, dito de outra forma, se reconhecermos, no Esporte, um lugar para onde convergem numerosos olhares (Garcia, 2006).

O Esporte como conteúdo curricular da Educação Física, mais que um consenso ou um ideal é uma questão legal no Brasil. Ele está amparado pela Constituição, pela LDB, pelos PCN's e pelas diretrizes curriculares. Os documentos afirmam ainda que o Esporte deverá estar presente em toda a educação básica, na maior pluralidade e diversidade possível. Mas o Esporte na escola não é visto de forma consensual, de acordo com Gaya e Torres (2004, p. 63):

“se a interpretação e os discursos sobre o significado, funções e relevância do fenômeno Esporte por si só gera um difícil consenso teórico, as dificuldades se multiplicam quando se pretende acordar opiniões concernentes às relações entre o Esporte como conteúdo da Educação Física”.

Ainda que possa gerar discordâncias na especificidade do conteúdo e ou metodologia, não se pode negar a legitimidade do Esporte nas aulas de Educação Física, bem como nas atividades extraclasses. Não podemos nos esquecer, como tão bem considera Bento (2004), que o Esporte tem como finalidade ajudar a fazer do homem uma pessoa única, distinta e singular. Para o autor o Esporte deve ajudar o ser humano a medir-se e encontrar-se como sujeito dentro da sua grandeza física, moral, espiritual e estética. Buscar garantir o Esporte como conteúdo das aulas de Educação Física é, também, buscar princípios e valores que levem à qualidade

educativa. Pois o Esporte só pode ser visto como pedagógico e educativo se for capaz de proporcionar oportunidades, desafios e exigências para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros. Na perspectiva de Galvão, Rodrigues e Silva (2005), o Esporte focalizado na escola deveria ter por finalidade democratizar e gerar cultura pelo movimento de expressão do indivíduo em ação, como manifestação social e de exercício crítico da cidadania, evitando a exclusão e a competitividade exacerbada. Seja de forma consciente, pedagógica e educativa ou não, o Esporte faz parte da vida escolar das crianças e jovens brasileiros. Vale considerar as palavras de Matos (2004, p.251) para quem “a prática do desporto torna-se cada vez mais popular, transformando-se num elemento preponderante da vida”. Ainda segundo a autora, esse caráter multifuncional do Esporte vem ganhando cada vez mais adeptos, dando a ele um poder que, por sua vez, gera grandes desafios à ciência. Portanto, cientes de todos esses aspectos, não poderíamos excluir o Esporte deste estudo.

O Esporte é cada vez mais um assunto do saber científico, sujeito à reflexão fisiológica, à reflexão psicológica e pedagógica, e à iniciativa crítica das ciências sociais. Para Sobral (1990, p. 133) “o predomínio da performance, a sua manifestação exterior sobre a experiência subjetiva em que resulta a prática do desporto, depreciou, ou pelo menos remeteu para um plano subalterno, a reflexão ontológica e a crítica dos valores associados a esse âmbito da experiência corporal”. A busca de conceitos para o Esporte deve ser ampla, contemplando as várias áreas de atuação, pois as disciplinas científicas estão sempre a caminho, estão sempre obrigadas a definir seu objeto, as suas tarefas e responsabilidades. Não é segredo para ninguém que vivemos em uma sociedade fortemente marcada pela ciência e pela sua racionalidade. “As ciências e os cientistas obrigam-se, pois, a um esforço de atenção permanente à evolução da práxis humana, à sua dinâmica e mutabilidade” (Bento, 1999, p. 19). Desse esforço não pode e nem deve ser dispensada qualquer disciplina das ciências do Esporte.

Afirmar que o Esporte é considerado um dos grandes acontecimentos sociais e culturais dos tempos modernos, não constitui qualquer originalidade. Cagigal (1972)

chegou a afirmar que o Esporte é um dos hábitos que caracterizou o nosso tempo. Também Tubino (2001) faz referências ao Esporte como sendo o maior fenômeno do século XX. Mas o Esporte mudou, pois, como considera Queirós (2004), em uma sociedade contemporânea, é imprescindível apresentar disponibilidade para as mudanças e, mais ainda, aceitar a inovação como aspecto fundamental é uma questão de sobrevivência.

Nos últimos anos, assistimos a uma radical mudança do Esporte, a ponto de uma simples comparação entre o seu passado recente e o seu presente, nos poder criar a ilusão de estarmos diante de dois fenômenos distintos. Mas não, estamos perante um mesmo fenômeno, que como todos os fenômenos sociais, é historicamente condicionado e culturalmente determinado. Para Garcia e Lemos (2005, p.23) “o desporto é uma reprodução da sociedade, assumindo-se como autêntico microcosmo desta, e, portanto, tem vindo a adaptar-se aos novos valores emergentes através do decorrer dos tempos”.

Segundo Constantino (1989, p. 79), “o espetáculo desportivo é uma espécie de esperanto, é uma linguagem universal, falada e compreendida por todos os povos, de todas as nações, independentemente dos seus fundamentos políticos, raciais ou religiosos”.

Segundo Costa (1989, p. 67) “o desporto moderno, nascido em um momento que a sociedade conhecia uma das maiores crises da sua história, vive desde sua infância as contradições e o mal-estar da sociedade que o produziu”. Pelos seus símbolos e pelos temas mitológicos que celebra, o desporto fornece ao homem e à sociedade um cenário existencial exemplar, particularmente significativo. Celebrando os rituais desportivos, ainda na visão do autor, o homem pode compreender-se a partir de suas origens e dos fundamentos ontológicos da sua existência. A organização do universo desportivo é feita à imagem de uma sociedade que esqueceu, em grande parte, os valores fundamentais que poderiam dar sentido e esperança à existência humana e, por isso, não pode deixar de provocar mal-estar e frustração. Isto parece claro quando tentamos refletir sobre a dimensão ética do Esporte.

O Esporte tornou-se, nas últimas décadas, uma atração crescente para inúmeras

pessoas. Segundo Bento (1999, p.51), “a adesão à sua prática não tem parado de crescer e não encontra comparação com qualquer outra prática social, tirando a do trabalho”. Com a chegada e expansão da era do estilo de vida, os índices de opção pelo Esporte atingiram uma expressão impressionante. Ainda na visão desse autor, a um passado ligado à afirmação e difusão de um modelo uniformizado em torno de estereótipos de masculinidade, juventude, força e outras referências afins sucedem um presente e um futuro de configuração de uma pluralidade de práticas, diversificadas sob o prisma da qualidade e excelência da vida e do ser humano, de todas as idades e condições. De um Esporte de entretenimento e espetáculo do fim de semana evolui-se para uma cultura do cotidiano. Para Galvão, Rodrigues e Silva (2005), o reconhecimento do Esporte como fenômeno social contemporâneo estimula reflexões sobre o seu tratamento como conteúdo curricular escolar.

O conceito de Esporte, atualmente, transcende as especificações das atividades formais, regulamentadas e reconhecidas através de suas competições oficiais. O Esporte está inserido na multiplicidade das ações, seja no jogo informal dos finais de semana, ou na ginástica das academias, ou das caminhadas ecológicas, ou na dança de salão da terceira idade, ou nas brincadeiras nas praças públicas. O Esporte tem espaço para receber toda a gente, sem limites etários ou sociais; com objetivos de alto rendimento ou não; atuando com indivíduos normais, dentro dos conceitos de saúde, ou com necessidades especiais.

Mas a contemporaneidade também trouxe outros valores para a prática da atividade física hoje: tudo ou quase tudo é realizado em nome da aparência externa do corpo. Podemos perceber como a nossa sociedade usa a imagem como sua identidade. O valor está no presente e no imediato, substituindo o passado que é inadequado e o futuro que não existe. Para um tempo em que a imagem é fundamental, tudo o que estiver relacionado com o corpo e a aparência tem, na prática esportiva, uma forma de alcançar e concretizar os padrões estéticos que a sociedade dita. Tentando atender aos novos valores sociais, as práticas esportivas foram alterando suas formas de atuação a fim de alcançar ora os valores estéticos, ora os valores do prazer.

E a prática esportiva desenvolvida na escola? Será que ela está atenta à transformação desses valores sociais? Será que os conteúdos programáticos desenvolvidos nas aulas de Educação Física atendem os valores da imagem e do prazer? Será que esses são valores fundamentais da educação? Essas questões não podem ter respostas simplistas, pois, inseridas em cada uma delas estão discussões que envolvem diversidades culturais, sociais e conceituais. A criança e o jovem passam a maior parte de seu tempo dentro da escola e, por isso, ela tem papel fundamental em relacionar os valores com o desenvolvimento pessoal.

Devemos, portanto, perceber que não existe um consenso que possa prever um único caminho, no que diz respeito ao tipo de atividade física e desportiva da Educação Física, nem tampouco negligenciar os aspectos relacionados com a imagem corporal e o valor social que essa imagem tem na época atual. No entanto, entendemos, assim como Gaya e Torres (2004, p.67),

“que o Esporte na escola, seja como disciplina complementar ou como conteúdo da Educação Física, deve ser orientado pelo princípio do auto-rendimento (rendimento de acordo com as possibilidades pessoais, onde cada um busque o aprimoramento desejável e possível) e deve ser orientado para que todos tenham oportunidade de aprendê-lo e praticá-lo”.

Ainda na visão dos autores o Esporte é considerado como um elemento da cultura corporal do movimento, construído histórica e socialmente; como tal, deve ser garantido às gerações futuras o seu repasse. O Esporte precisa ser vivenciado, experimentado em suas múltiplas formas, ensinado de todas as maneiras, considerando que, garantir esse acesso a crianças e jovens, deve ser um dos principais papéis da Educação Física na escola. Mais do que isso, precisamos acreditar que muito ainda há de se esperar do Esporte, pois suas potencialidades não foram esgotadas ou, como coloca Bento (2004, p.55), “falta cumprir o desporto por inteiro”.

4.1. A relação escola, esporte e o corpo

Vamos fazer uma abordagem, tratando corpo e esporte como unidade, sustentados pelo pensamento de Garcia (1999, p.121) que considera o “desporto acima de tudo uma expressão moderna da corporalidade”.

O conhecimento sobre o corpo é apresentado pelos PCN's como conteúdo referencial para as aulas de Educação Física durante a educação básica.

Para Queirós (2002, p. 112) “o reencontro do homem com o seu corpo é talvez uma das características mais marcantes do tempo actual”; partindo desse princípio, podemos concluir que, na sociedade contemporânea, o corpo assumiu um valor fundamental. Para tanto, as questões da corporalidade devem fazer parte das preocupações, inquietações e atuação fundamental da escola. O corpo é, sem dúvida, um dos aspectos mais valorizados do nosso tempo. O culto ao corpo e as relações de prazer e afetividade, reconhecidamente evidenciadas, têm mostrado a importância do corpo para a nossa existência. Essa valorização do corpo fez com que ele se tornasse assunto de pauta no que diz respeito à literatura escolar ou em trabalhos produzidos por áreas como a sociologia, pedagogia, filosofia, estudos culturais e outros. Ainda na visão da autora, isto se deve ao fato de o corpo ocupar um lugar muito alto na hierarquia axiológica das sociedades modernas ocidentais, ou, como muitos lhe chamam, dos tempos de pós-modernidade. Essas novas tendências individualistas predominam fundamentalmente entre os jovens. Mas, apesar de o corpo ser, atualmente, foco de atenção da mídia e de analistas culturais, entre eles, sociólogos e jornalistas, as escolas continuam com tendências a manter o corpo no esquecimento. Dentro dessa visão, podemos considerar o corpo como um assunto ignorado na escola. Um dos grandes erros da escola é a obsessão predominante das aprendizagens aplicadas, esquecendo as aprendizagens básicas, de si mesmo e dos outros. Não podemos perder o momento de educar o indivíduo no seu corpo, levando-o à consciência de sua realidade corporal, assumindo suas possibilidades e limitações, deixando-o descobrir tudo o que o corpo é capaz.

Podemos recordar que o texto dos PCN's enfatiza a importância de as aulas de Educação Física estabelecerem a construção de uma cultura corporal do movimento.

Também reforçando a importância da escola no processo de construção do corpo podemos referendar Kirk (1993), que considera a Educação Física e o Esporte, responsáveis pela promoção de um conjunto de práticas que possam contribuir para a construção social do corpo.

Para Bento (1995), interpretar a Educação Física e o desporto na escola é entender a relação do sistema educativo com o corpo, o modo como esse sistema olha o corpo e a importância que lhe atribui em nível educativo. Sendo assim, podemos considerar que a Educação Física e o Esporte na escola apresentam uma característica inteiramente distinta de outras áreas da educação, possibilitando experiências a partir do corpo na sua tarefa educativa primordial. Botelho Gomes (2003) considera o corpo como o nosso primeiro patrimônio e, simultaneamente, o nosso primeiro mistério. Para a autora, desvendar seus mistérios e manter e valorizar esse patrimônio, só será possível se experimentarmos, adaptarmos, enfim, educarmos o nosso corpo. Ainda seguindo a mesma linha de pensamento, podemos apresentar a abordagem de Bento (1995) ao considerar como papel da Educação Física a promoção de uma prática escolar capaz de cuidar da corporalidade do ser humano. Na escola, sempre estarão presentes as questões do corpo e, ciente disso, os PCN's enfatizam a necessidade de as aulas de Educação Física proporcionarem o conhecimento sobre o corpo, buscando o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos. Na visão dos normativos, a escola deve ser capaz de oportunizar diversidade de experiências e assumir a responsabilidade que lhe cabe na construção de um corpo/sujeito. Esse corpo escolarizado, de acordo com Kirk (1993) é fruto da construção de sentidos e significados que as práticas promovidas na escola oferecem.

Quando consideramos o Esporte como uma forma específica de lidar com a corporalidade e, sendo ele um conteúdo da Educação Física, concluímos que corpo,

Educação Física e Esporte são indissociáveis. Portanto, a Educação Física é uma forma específica de relacionar o corpo com o sistema educativo (Queirós, 2006). Dessa forma, consideramos ser legítimo e insubstituível o Esporte na escola. Concordamos com Bento (2004, p. 53) quando considera que “a finalidade do desporto é a de ajudar a fazer o homem como pessoa única, singular e distinta”. Não queremos desconsiderar posições divergentes, nem tampouco estabelecer verdades imutáveis, mas talvez seja esse o grande valor do Esporte para a educação: ele tem essa capacidade de se fazer diferente, a cada prática, mesmo quando se trata de uma modalidade tradicional. Entretanto, partilhamos da posição apresentada por Matos (2004, p.253), para quem “o desporto desenvolve-se, torna-se plural e são evidenciados os seus possíveis efeitos positivos tanto para o indivíduo, como para sociedade”. Sendo assim, consideramos o Esporte conteúdo imprescindível porque acreditamos, tal como Graça (2004), que a presença de qualquer disciplina escolar no currículo dos alunos é ditada pelo reconhecimento do seu valor educativo e pela expectativa de benefícios que ela é capaz de proporcionar à melhoria da vida das pessoas e da sociedade.

5.1. Aspectos gerais

Tal como nos é sugerido por Platão, toda pesquisa tem como ponto de partida um espanto. A partir desse espanto, torna-se possível estabelecer os grandes objetivos do trabalho e o caminho para atingi-lo. A metodologia será, então, o caminho que iremos escolher para tentar alcançar os objetivos propostos, através da seleção dos procedimentos e ferramentas, ou seja, todos os recursos instrumentais que possam garantir a operacionalização dos resultados. Como este estudo trata de uma investigação social,⁴⁷ devemos nos conscientizar de que, acima de tudo, “o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho” (Camphenoudt e Quivy, 2003, p. 13). O método não pode ser apresentado de maneira simplista, como uma somatória de técnicas que seriam aplicadas através da seqüência rígida de um manual de instruções. Ele deve apresentar um percurso global, capaz de ser reconfigurado a cada trabalho realizado.

Grande parte de nossas idéias está inspirada nas aparências imediatas ou em posições parciais. Para que se possa construir um procedimento científico, faz-se necessário romper com os preconceitos e as falsas evidências que, na verdade, apenas nos dão a ilusão de compreender as raízes do problema estudado. O rompimento só pode se realizar através de um embasamento teórico anterior, que seja capaz de sustentar a lógica que o pesquisador acredita estar na base do seu estudo. Como na pesquisa social não é possível realizar um estudo que dê bons

⁴⁷ Os autores Quivy e Camphenoudt (1992, p.17) questionam: O que realmente pode ser aprendido, no fim daquilo que é geralmente qualificado como trabalho de investigação social? Como compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, fazer inteligentemente o ponto de situação, captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política ou, ainda, compreender com mais nitidez como determinadas pessoas aprendem um problema e como tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações.

frutos sem a realização de um quadro teórico que sirva de referência, realizamos uma busca das leis e dos normativos do Ensino Fundamental e Médio do Brasil, bem como conceitos e teorias sobre os vários temas abordados neste estudo.

Graças à construção do quadro teórico foi possível prever os procedimentos que deveriam ser utilizados.

Dessa forma, o nosso procedimento partiu do estabelecimento de uma questão que nos levou a uma etapa de exploração, sustentada por leituras e entrevistas exploratórias, seguida da definição do nosso problema. O segundo passo foi construir um modelo de análise, com a verificação através da observação, finalizando com a análise das informações, permitindo assim, as conclusões.

Essas três etapas do procedimento científico não são independentes. No desenvolvimento concreto da investigação,⁴⁸ essas etapas foram realizadas ao longo de uma sucessão de operações.

5.2. Processo de recolha da informação

5.2.1. Entrevista

Após termos realizado a revisão de literatura, em que buscamos atingir a qualidade de informação do nosso objeto de estudo, entendemos que a melhor forma de abordá-lo seria através da entrevista. O trabalho foi composto de duas partes, conduzidas simultaneamente. Por um lado, um trabalho de leitura, construindo os capítulos da revisão de literatura e, por outro, as entrevistas exploratórias.

As leituras foram fundamentais para a obtenção de informações sobre o nosso objeto de estudo. Nelas buscamos aprofundar o conhecimento em relação às tendências axiológicas da sociedade brasileira; às tendências axiológicas da juventude brasileira, com realce para a região de Belo Horizonte; às tendências evolutivas do Esporte e normativas que regem a Educação Física no Brasil. Dessa forma, foi possível ressaltar as perspectivas que nos pareceram mais pertinentes

⁴⁸ Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceito como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica. (Quivy e Campenhoudt, 1992).

como, por exemplo, a relação entre os documentos que hoje regem o ensino no Brasil e a educação em valores. Foi, também, com as leituras que se elaborou o sistema categorial que serviu de base para a interpretação do material compulsado (corpus do trabalho).

Assim como as leituras ajudaram a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao nosso objeto de estudo, as entrevistas exploratórias contribuíram para a classificação dos aspectos a serem considerados e, por vezes, realinharam a revisão de literatura. As entrevistas exploratórias foram realizadas de forma aberta, possibilitando, deste modo, o aparecimento de categorias que não foram consideradas pela revisão de literatura.

5.2.1.1. Entrevista semi-estruturada

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevistas distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana. Esses processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. A entrevista, antes de tudo, é um procedimento de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão. E, dessa forma, o investigador deve manter-se permanentemente atento, de maneira que suas próprias intervenções tragam elementos de análise, as mais profundas possíveis.

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), seria útil distinguir os objetivos das entrevistas livres em duas categorias. A primeira diz respeito a obter informações de ordem cognitiva, do tipo: Como é que o indivíduo organiza o campo que lhe é apresentado? Quais os limites que atribui a esse campo? Quais as relações que o indivíduo encontra aí? Quais são os conceitos e linguagens utilizados por esse indivíduo? De forma ampla, quais são as suas representações da situação e a norma em função da qual atua? A segunda representa a obtenção da informação de ordem afetiva, do tipo: Como o indivíduo percebe o domínio em causa? Quais são as suas atitudes e qual é a sua vivência a esse respeito?

Existem diferentes tipos de entrevistas. Ghiglione e Matalon (2001), Poirier, Raybaut e Clapier-Valladon (1999) e Campenhoudt e Quivy (2003) reconhecem três tipos de entrevistas: as não diretivas ou livres,⁴⁹ as diretivas ou estandardizadas,⁵⁰ e as semidiretivas ou semi-estruturadas. Esses autores, apesar de apresentarem os tipos de entrevistas com denominações um pouco diferentes, comungam dos mesmos conceitos.

A nossa escolha foi pela entrevista semi-estruturada ou semidiretiva, não só por ser a mais utilizada em investigação social, mas, fundamentalmente, por reconhecermos ser a mais adequada ao nosso objeto de estudo. Na realidade, as entrevistas de tipo fechado impõem-se quando há expectativas das respostas. No caso presente e dada a natureza dos objetivos, a opção pela entrevista semi-estruturada é a mais adequada. A entrevista semidiretiva não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (Campenhoudt e Quivy, 2003). Para Ghiglione e Matalon (2001), esse tipo de entrevista é mais adequado para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido. Na visão de Poirier, Raybaut e Clapier-Valladon (1999), a entrevista semi-estruturada, denominada pelos autores *guiada* ou *centrada* tem por fim recolher o saber específico que o narrador possui. O entrevistador deve ter a preocupação, por um lado, de recensear todas as informações em profundidade e, por outro lado, de restituir a própria singularidade do discurso. Como a finalidade desse tipo de entrevista é a de explorar parte da vida

⁴⁹ De acordo com Ghiglione e Matalon (2001, p. 92), a entrevista não diretiva ou livre contenta-se em colocar o tema da entrevista, cujas características essenciais resultam do seu caráter alargado e ambíguo. A noção de ambigüidade é fundamental neste tipo de entrevista porque é ela que busca no entrevistado desenvolver o seu próprio raciocínio a propósito de um tema muito geral, que não inclui qualquer quadro de referência particular, sobretudo o do investigador em particular. Também denominada de *centrada*, esse tipo de entrevista não dispõe de perguntas preestabelecidas e tem por objetivo analisar o impacto de uma experiência e ou acontecimento.

⁵⁰ Entrevista diretiva ou estandardizada é constituída por um conjunto de questões fechadas, estandardizadas e colocando numa ordem invariável a totalidade dos entrevistados. Essas questões pressupõem, da parte destes, respostas relativamente curtas e rigorosas a questões não ambíguas. Nesse tipo de entrevista, são, pois, definidos não só o quadro de referência e a linguagem mais apropriada à análise do problema, como também, a ordem da progressão mais correta para estudar o assunto (Ghiglione e Matalon, 2001, p. 92).

do entrevistado, considerando acontecimentos e situações vividas, reconhecemos esse instrumento como o mais adequado. Nesse método, o investigador tem um guia de inquérito que foi previamente estabelecido. O uso desse instrumento de análise é delicado, porque o comportamento do investigador não deve induzir as respostas, tendo este uma função de enquadramento, no sentido de garantir que o entrevistado não saia do campo da pesquisa, e uma função de precisão, quando busca uma informação que o entrevistado não forneceu espontaneamente. Dessa forma, a utilização da entrevista semi-estruturada fica aqui justificada, pois os objetivos da investigação nesse tipo de entrevista são sustentados, segundo Campenhoudt e Quivy (2003, p.193), pela “análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” Portanto, esse instrumento apresenta as vantagens de um nível de aprofundamento das informações recolhidas e pouca diretividade, permitindo que a coleta das informações seja flexível, respeitando os testemunhos e as interpretações dos entrevistados.

5.2.1.2. Construção e validação do Guião das Entrevistas

Definido o tipo de entrevista a ser utilizado, prosseguimos na seguinte seqüência: estabelecimento dos grandes objetivos do trabalho, revisão crítica da literatura e estabelecimento do grupo de escolas/professores/alunos a estudar. Em seguida, elaboramos a primeira versão do guião de entrevista. Essa primeira versão foi entregue aos orientadores, tendo sido submetida a um corpo de peritos para análise, resultando em algumas alterações que foram devidamente consideradas. Dessa forma, foi elaborada uma segunda versão do respectivo guião da entrevista que, com o devido conhecimento dos orientadores, foi aplicado a três professores e cinco alunos do universo do estudo que, obviamente, não fizeram parte do grupo estudado, constituído posteriormente.

Essa aplicação serviu-nos para verificar a adequação e a justeza das perguntas aos elementos do grupo a estudar e balizou a elaboração do guião definitivo.

Mais uma vez, submetemos o conjunto guião/resposta a um corpo de peritos, que analisaram exatamente a referida adequação do guião das entrevistas.

A partir desse momento, demos por concluído o processo de validação dos guiões das entrevistas: o dos alunos e o dos professores.

5.2.1.3. Aplicação das entrevistas

O grupo estudado foi selecionado entre as escolas de Ensino Fundamental e médio da cidade de Belo Horizonte. São quatro sistemas de ensino distintos, presentes na cidade: o público municipal, o público estadual, o público federal e o particular. Na intenção de atingir os distintos sistemas de ensino, foram selecionadas três escolas de cada segmento, com exceção do sistema público federal, representado neste estudo por uma escola, já que existem apenas duas em Belo Horizonte. O estudo buscou, dentro do possível, escolas bem distribuídas, geograficamente, pela cidade. A abordagem inicial foi feita através do agendamento de uma reunião com o diretor da instituição ou com o coordenador do departamento de Educação Física. Nesse primeiro encontro, foram entregues documentos da Universidade do Porto e da Universidade Federal de Minas Gerais, contendo informações sobre a investigadora e sobre a pesquisa a ser realizada. Também foi explicado que a pesquisa teria dois momentos de execução, um inicial, somente com os professores de Educação Física, e um segundo, com os alunos dos respectivos professores. Nos casos em que a autorização aconteceu de imediato, foram feitas as anotações sobre a caracterização da escola, através da coleta de dados como: tempo de funcionamento da escola, número de alunos e professores, instalações esportivas e a existência ou não de um projeto pedagógico. Nos casos em que foi necessário aguardar a autorização para a realização da pesquisa, a caracterização da escola foi feita em um segundo encontro. Também foi solicitada autorização expressa aos alunos.

Já com as devidas autorizações oficializadas, iniciamos a realização da primeira etapa da pesquisa, selecionando os professores. Apesar de não podermos escolher os professores, dentro das especificidades de cada escola, tentamos diversificar ao máximo essa amostra, quanto ao sexo e ao nível de escolaridade. Devemos ressaltar que, como se tratou de uma pesquisa centrada no entrevistado, foram respeitados os interesses e as disponibilidades de cada professor para a sua participação. Foram entrevistados 30 professores: 16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, dos quais, dois tiveram que ser eliminados, um por não ter sido possível a transcrição da entrevista em função de um problema técnico, e o outro, por não estar atuando na área específica deste estudo. O tempo médio, aproximado, para cada uma dessas entrevistas foi de 12 minutos, sendo que a mais rápida aconteceu em 8 minutos, e a mais demorada, cerca de 22 minutos.

Depois de entrevistados os professores e, paralelamente, com a transcrição dessas entrevistas, demos início à segunda etapa da pesquisa. A entrevista com os alunos só poderia ser feita com a autorização de cada um. Nos casos dos alunos menores de idade, o que representou a maioria, foi solicitada autorização por escrito de seu responsável legal.⁵¹ Para isso, foram necessários alguns procedimentos como o encaminhamento de carta de consentimento, tanto para as escolas como para cada aluno selecionado. A escolha dos alunos foi feita de forma aleatória, respeitando os seguintes critérios: quatro alunos por professor, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino; alunos assíduos durante o ano de 2004, nas aulas Educação Física. Foram entrevistados 109 alunos, sendo 52 do sexo masculino e 57 do sexo feminino. O tempo médio, aproximado, para as entrevistas com os alunos foi de seis minutos, sendo que a mais rápida aconteceu em 2 minutos e a mais demorada cerca de 10 minutos. Segue em anexo um quadro com a caracterização das escolas participantes deste estudo, contendo dados como: o número de alunos e de professores, instalações esportivas etc.

⁵¹ De acordo com o ponto 25 da Declaração de Helsinque, modificada em Edimburgo, em outubro de 2000, sobre a investigação médica em seres humanos, que pode e deve ser aplicada em outros estados que envolvam pessoa.

Os horários das entrevistas, quer para os professores, quer para os alunos, foram sempre marcados pelos entrevistados, no sentido de alterar o mínimo possível as suas rotinas. Todas as entrevistas foram realizadas nos respectivos estabelecimentos de ensino, em local determinado pela instituição e pela pesquisadora.

5.2.2. Diário de Campo

No diário de campo, procurou-se anotar aspectos decorrentes das entrevistas, tais como as situações vividas durante a realização das entrevistas, o comportamento dos entrevistados e as interferências externas. Para Tuckman (2000 p. 528), “as notas de campo são tão descritivas como interpretativas ou analíticas”. Buscamos relatar não apenas o que aconteceu, mas também os motivos, tentando fazer um registro reflexivo.

O diário de campo procurou, ainda, registrar as nuances referentes ao processo de análise. Tratou de ser um coadjuvante da análise e não um documento a analisar. O interesse desse diário foi não deixar escapar as informações que não foram recolhidas, seja nas conversas que antecederam ou procederam às entrevistas, ou em situações vividas entre entrevistado e a pesquisadora.

5.2.3. Documentos Oficiais

5.2.3.1. LDB

A LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394, para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Ela repete e reafirma o conteúdo do *caput* do artigo 205 da Constituição Federal. A análise desse documento se fez necessária por apresentar o papel do poder político para a realização da educação no Brasil.

5.2.3.2. PCN's

Os PCN's também são um dos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação com o objetivo principal de expandir e melhorar a qualidade do ensino brasileiro, procurando, dessa forma, fazer frente aos desafios postos por um mundo em constantes mudanças. Este estudo buscou entender o papel desse documento, que apresentou objetivos para professores e alunos, como os de se tentar redefinir, claramente, o papel da escola na sociedade brasileira e quais objetivos devem ser perseguidos durante a formação básica. Desse modo, os PCN's, que têm a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o quê, quando, como e para quê ensinar e aprender, envolvendo não apenas as escolas, mas também, pais, governo e sociedade, precisaram ser analisados amplamente dentro da revisão de literatura.

5.2.3.3. Projetos Pedagógicos

Era nossa intenção analisar os projetos pedagógicos das diferentes escolas. Apesar de ser uma exigência legal, principalmente para as escolas do sistema público, houve muita resistência da maioria das instituições, por parte das diretorias, para disponibilizarem seus projetos pedagógicos. Somente duas escolas, da rede particular, tinham um projeto pedagógico em que a área da Educação Física estava contemplada, sendo que, dessas, apenas uma disponibilizou o material para a análise.

5.3. Processo analítico

5.3.1. Constituição do corpus

Foi constituído um corpus documental, que foi submetido ao processo denominado “Análise de Conteúdo”, conforme Bardini (1977), Grawitz (1993) e Silverman (2000). Desse corpus fazem parte a transcrição de todas as entrevistas e todos os documentos enunciados anteriormente, exceto os projetos pedagógicos, pelas razões já expostas.

5.3.1.1. Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora. Para as entrevistas dos professores, o tempo médio, aproximado, para cada uma dessas transcrições foi de 3 horas. A mais rápida aconteceu em 1 hora e 30 minutos e a mais demorada, cerca de 5 horas. Já para a transcrição das entrevistas dos alunos o tempo médio gasto, aproximadamente, foi de 40 minutos. A mais rápida aconteceu em 20 minutos e a mais demorada, cerca de 1 hora.

5.3.1.2. Documentos oficiais

Foram analisados os documentos que, hoje, regem o sistema de ensino brasileiro, designadamente: a LDB em vigor e os PCN's. Esta análise sustentou a construção do sistema categorial de análise normativa.

5.3.2. Procedimento analítico

5.3.2.1. Análise de conteúdo

De posse das transcrições e das anotações feitas no diário de campo, foi possível passar para a etapa de análise das informações recolhidas. O principal objetivo dessa etapa foi a realização de uma verificação empírica. Buscamos verificar se as

informações recolhidas correspondiam ao problema apresentado por esse estudo, ou seja, a relação entre os normativos para a Educação Física no Brasil e a prática vivenciada nas escolas do Ensino Fundamental e Médio de Belo Horizonte, centrada na percepção dos professores e dos alunos. A verificação buscou, também, contemplar a riqueza que é oferecida pela realidade e o rigor que uma observação séria merece, interpretando fatos inesperados, a fim de podermos sugerir aperfeiçoamentos do nosso modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e investigação para o futuro.

Dentre as múltiplas ações que compreenderam a análise das informações recolhidas, podemos destacar três fases obrigatórias: a descrição e a preparação dos dados necessários para testar os nossos objetivos; em seguida, a análise das relações entre as respostas e a revisão de literatura; e, por fim, a construção dos resultados.

A análise de conteúdo⁵² foi o processo analítico escolhido para este estudo. Na visão de vários autores, como Vala (1986), Ghiglione e Matalon (2001), Bardini (1977), Poirier, Raybaut e Clapier-Valladon (1999) e Campenhoudt e Quivy (2003), a análise de conteúdo é, atualmente, uma das técnicas mais comuns na investigação empírica,⁵³ realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Segundo Ghiglione e Matalon (2001, p.198), “a prática da análise de conteúdo, considerada tão somente como um método é, antes de tudo, uma prática social. Ela encontrará as suas justificações numa predictibilidade empírica relativamente a um objetivo predeterminado e procurará validações extrínsecas à sua própria prática”.

⁵² A análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem, é um conjunto de técnicas utilizadas para o tratamento das matérias linguísticas (Ghiglione e Matalon, 2001). De uma maneira geral, pode-se dizer que a análise de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura, através da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar, a propósito das mensagens ou pelo esclarecimento de elementos de significação, susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que, a priori, não detínhamos a compreensão.

⁵³ Quando falamos de procedimentos lógicos de investigação empírica, referimo-nos aos métodos que podemos classificar em experimental, de medida (ou análise extensiva) e de casos (ou análise intensiva). Quando falamos de níveis de investigação empírica, referimo-nos à hierarquia de objetivos do trabalho de investigação: descrever fenômenos (nível descritivo), descobrir covariações ou associações entre fenômenos (nível de correlacional), descobrir relações de causa/efeito entre fenômenos (nível causal) (Vala, 1986).

O lugar que a análise de conteúdo, hoje, ocupa na investigação social é cada vez maior. Isso se dá pelo fato de, através dos relatórios de entrevistas pouco diretivas, conseguir tratar, de forma metódica, informações com certo grau de complexidade e profundidade, melhor que qualquer outro método de trabalho. Ele permite a conciliação entre o rigor metodológico e a profundidade inventiva, satisfazendo de maneira harmoniosa as exigências de cada um desses aspectos.

5.3.2.1.1. Tipo de análise

Trata-se de uma análise do tipo confirmatória, já que foram estabelecidas as categorias *a priori*, com a possibilidade de apresentação de mais categorias a partir da análise do corpus do trabalho.

5.3.2.2. Sistema categorial

Para a consecução da interpretação do corpus do trabalho, elaborou-se um sistema categorial que assim substanciou a análise de tipo confirmatório. As perguntas que integraram o guião das entrevistas decorreram diretamente das nossas categorias estabelecidas *a priori*. Mesmo sabendo que durante a interpretação das informações coletadas outras categorias iriam emergir, optamos por esse tipo de análise, a fim de compreendermos a adequação das crenças dos professores e dos alunos aos documentos oficiais que regem a Educação Física.

Uma primeira leitura das transcrições, do tipo flutuante, foi feita no sentido de se ter uma visão global das crenças de professores e alunos, ainda sem a preocupação de confirmar ou não as categorias *a priori*. Nesse primeiro momento, buscamos a descrição, tão minuciosa quanto possível, do material recolhido, muito mais no sentido de se ter uma visão imparcial do trabalho, com o cuidado de manter a mensagem dos entrevistados, livre das crenças da pesquisadora.

O passo seguinte foi buscar a frequência das respostas, o que pôde cumprir o aspecto confirmatório das categorias estabelecidas a priori, bem como a identificação de novas categorias.

Classificar e ordenar este estudo em categorias foi uma tarefa de identificação, estabilização e atribuição de sentido das informações recolhidas através das entrevistas. Dessa forma, as transcrições das entrevistas foram feitas com rigor, no sentido de relatar todas as manifestações dos entrevistados, como a hesitação, o silêncio, as palavras repetidas, os risos, entre outros. Esse rigor na transcrição fez-se necessário por reconhecermos que o pensamento que se manifesta na linguagem não se revela apenas ou, sobretudo, da lógica formal, mas de uma lógica que envolve convenções e símbolos, aspectos racionais e irracionais, conscientes e inconscientes (Vala, 1986).

A construção de um sistema categorial pode ser feita a *priori* ou a *posteriori* ou, ainda, combinando esses dois processos.

Este estudo optou pelo estabelecimento de suas categorias a *priori*. Nossas categorias foram formuladas com base nos PCN's que, em conjunto com a revisão de literatura, sustentaram as questões levantadas no guião das entrevistas. Nossa tarefa foi detectar a ausência ou presença dessas categorias no corpus do estudo.

O procedimento da categorização teve como ponto de partida o quadro teórico construído neste estudo, que referenciou a formação das categorias. Dessa forma o sistema foi construído a partir da revisão bibliográfica, pretendendo a autora verificar a existência dessas categorias nas discussões dos professores e dos alunos, bem como da sua existência nos documentos compulsados.

Nesse sentido, estabelecemos três grandes categorias analíticas.

A – A relação entre a LDB e a EF

B - O conhecimento dos PCN's

C - A promoção dos valores

Dentro dessas grandes categorias, fez-se necessária a construção de subcategorias, de maneira que pudéssemos ter o melhor entendimento das informações coletadas nas entrevistas.

Depois de estabelecidas as grandes categorias, formulamos as questões que iriam constar dos guiões das entrevistas.

5.3.2.2.1. Categoria A – A consciência da LDB

O teor da LDB é percebido pelos professores? Existe o reconhecimento dos direitos e deveres que a LDB apresenta por parte dos professores? Qual é a relação de legalidade percebida pelos alunos?

5.3.2.2.2. Categoria B - O conhecimento dos PCN's

Nessa categoria, visamos encontrar o sentido que os PCN's têm para os professores e alunos. Buscamos uma relação entre quem oferece a prática da EF, quem pratica e os PCN's, que trazem como objetivo principal expandir e melhorar a qualidade do ensino brasileiro.

Para essa categoria, consideramos diferentes dimensões que apresentamos aqui em subcategorias:

Categoria 1.1 - O planejamento das aulas de EF e a relação com os PCN's.

De que forma o professor de EF reconhece e ou usa os PCN's para a elaboração do seu planejamento.

Categoria 1.2 - Os conteúdos ministrados nas aulas de EF e a relação com os PCN's.

De que forma os conteúdos ministrados nas aulas de EF estão relacionados com os PCN's nos olhares dos professores e dos alunos?

5.3.2.2.3. Categoria C – A promoção de valores

O nosso quadro teórico já referendou a importância do sistema valor-atitude e do seu papel enquanto elemento dinâmico do comportamento. Não podemos esquecer que o comportamento faz parte do processo educacional e estará, sempre, como ponto de equilíbrio entre o conhecimento dos professores e o rendimento dos alunos.

Também para essa categoria foram necessárias subdivisões.

Categoria 3.1 – Quais os valores sociais percebidos

Consideramos que cada grupo humano tem uma escala de valores que pode se originar das mais diferentes fontes, tais como: interesses pessoais, valores coletivos impostos pelos exemplos, normas, pautas de conduta, moda, prestígio, sucesso, entre outros. Dessa forma, como estão sendo percebidos esses valores no grupo estudado?

Categoria 3.2 - Quais os valores sociais almeçados pelos professores

Acreditando numa Educação em Valores que promovesse mudanças, seria necessária uma ruptura gradativa da presente escala de valores, de forma a estabelecer uma diferente hierarquização por valores refletidamente aceitos. Nessa perspectiva se considerou a possibilidade de mudança duradoura que só pode ser conseguida através de uma ação comunitária. De que forma o grupo de professores percebe essa possibilidade de mudança ou não?

Categoria 3.3 – Quais os valores sociais incorporados pelos alunos

Uma educação centrada em valores é uma educação centrada no ser humano. Dessa forma, acreditamos que, ao considerarmos os valores no processo educativo, de maneira clara e explícita, eles estariam gerando importantes mudanças no mundo escolar. Será que os alunos entrevistados estão incorporando os valores sociais?

5.3.2.3. Unidade de registro, de contexto e de enumeração

- 1) Unidade de registro — palavras ou expressões reveladoras da existência de determinada categoria.
- 2) Unidade de contexto — com essa dimensão, analisamos o âmbito em que a unidade de registro foi utilizada. As palavras e expressões foram analisadas no contexto de toda a entrevista.
- 3) Unidade de enumeração — neste trabalho, buscamos verificar a existência ou ausência das categorias e enunciados. Não foi nossa preocupação quantificá-las,

embora estivéssemos atentas à prevalência das ditas categorias, especialmente no que concerne à relação existência/ausência.

5.3.2.3.1 Unidades de registro

Tomando como ponto de partida o sistema de categorias *a priori*, as unidades de registro são palavras expectáveis, que se efetivaram a partir da leitura das ocorrências, posteriores ao processo analítico de transcrição das entrevistas.

Categorias / Professores

Categoria 01 – Planejamento

A unidade de registro destacada nesta categoria foi o planejamento.

Categoria 02 – Conhecimento da LDB e dos PCN's

A unidade de registros destacada nesta categoria foi a LDB e os PCN's.

Categoria 03 – A posição da LDB em relação à Educação Física

As unidades de registro destacadas nessa categoria foram a LDB e o tratamento dado à Educação Física. Procurou-se identificar o conhecimento específico da Lei ao tratar a Educação Física.

Categoria 04 – A utilização dos PCN's no planejamento das aulas de Educação Física

Os PCN's e os planejamentos foram as unidades de registros de referência dessa categoria.

Categoria 05 – Os valores sociais dos alunos na perspectivas dos professores

Identificar os valores sociais que são reconhecidos nos alunos, pelos professores, foi o objetivo dessa categoria. Nessa perspectiva, os valores sociais foram as unidades de registros.

Categoria 06 – A manifestação dos valores sociais dos alunos na visão dos professores

As unidades de registro destacadas para essa categoria foram atitudes físicas e verbais que ilustraram os valores ou a ausência de valores que os professores percebem em seus alunos.

Categoria 07 – A relação entre os conteúdos ministrados e os valores que os professores querem promover

As unidades de registro destacadas nessa categoria foram os conteúdos, o Esporte, as brincadeiras, as atividades e os valores.

Analisamos a relação que os professores estabelecem entre os conteúdos ministrados e os valores que buscam promover em suas aulas.

Categorias / Alunos

Categoria 01 – Conteúdos sugeridos como aprendidos durante as aulas de Educação Física

As unidades de registros destacadas nessa categoria foram os conteúdos aprendidos, nas aulas de Educação Física, na percepção dos alunos.

Categoria 02 – Percepção dos alunos quanto aos conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física

As unidades de registros destacadas nessa categoria foram os conteúdos que os alunos lembraram, como ensinado nas aulas de Educação Física, durante o ano em que foi realizada a entrevista.

Categoria 03 – Aspectos positivos e negativos nas perspectivas dos alunos sobre as aulas de Educação Física

As unidades de registros destacadas nessa categoria foram os aspectos positivos e negativos das aulas de Educação Física, percebidos pelos alunos.

Categoria 04 – O valor das aulas de Educação Física no olhar dos alunos

A percepção dos alunos quanto à utilidade da disciplina Educação Física no currículo escolar foi a unidade de registro dessa categoria.

Categoria 05 – Como os alunos vêem seus professores de Educação Física

Identificar as características que mais gostam e as que menos gostam em seus professores de Educação Física foi o objetivo dessa categoria. Nessa perspectiva, os aspectos positivos e negativos dos professores foram as unidades de registros.

Categoria 06 – Os conteúdos das aulas de Educação Física aprendidos no percurso escolar

As unidades de registro destacadas para essa categoria foram os conteúdos aprendidos durante todo a vida escolar.

Categoria 07 – Anseios e desejos dos alunos em relação às aulas de Educação Física

As unidades de registro destacadas nessa categoria foram os conteúdos que os alunos gostariam que fossem ensinados nas aulas de Educação Física.

Categoria 08 – O aprendizado das aulas de Educação Física e o futuro

Para essa categoria, destacamos os padrões de comportamento e os valores que os alunos identificaram como aprendidos nas aulas de Educação Física e que fariam parte da sua vida adulta futura, como sendo as unidades de registro.

6.TAREFA DESCRITIVA

6.1. Análise Categorical - Professores

6.1.1. Categoria 1 – Planejamento

A análise da transcrição das entrevistas dos 28 professores permitiu considerarmos três tipos de posições com relação ao planejamento.

A primeira, identificada através de expressões como: "nosso planejamento é feito com toda a equipe", "a gente tem uma reunião entre todos os professores e a gente monta esse cronograma", "no fim do ano a gente faz reunião avaliando e já faz o planejamento das aulas", "a gente organiza as aulas", "a gente aqui trabalha com um planejamento anual", "no começo do ano a gente faz um calendário com todos os conteúdos", "Bom! O nosso planejamento é feito anual", "nós temos uma forma de organizar", com todo o grupo. Foi possível verificar que as expressões "a gente faz", "em reunião com todo o grupo" e "junto com", identificam esse grupo, com 11 professores, que declararam elaborar o planejamento e o fazem de forma coletiva.

Apesar de alguns desses professores não terem desenvolvido em suas falas, de forma clara, o processo desses planejamentos, foram enfáticos na questão da responsabilidade coletiva.

O segundo grupo, com expressões como: "eu faço", "eu planejo as atividades", "eu procuro basear as minhas aulas", "eu procuro englobar", "eu tento fazer" e "eu preparo" é composto por nove professores que realizam esse procedimento de forma individual. A tarefa de identificar os professores que declararam elaborar seus planejamentos de forma individualizada foi mais fácil, pois todos utilizaram a primeira pessoa do singular em suas declarações. Nesse grupo de professores, alguns de

forma bem clara e organizada, representados pelas falas dos professores P.19 e P.24, e outros mais generalistas, representados pelas falas dos professores P.26 e P.25, descreveram seus programas de trabalho.

“Primeiro eu procuro englobar os 05 conteúdos que eu acredito que a EF possa trabalhar, a dança, as lutas, as ginásticas, os Esportes e as brincadeiras. Sempre começo as aulas com os jogos e brincadeiras que é uma forma de eu estar conhecendo a turma, vendo a agressividade, a competitividade, o que dá para ser feito.” (P.19)

“Eu procurei nos PCN’s e a partir da discussão que foi feita durante a própria formação. Eu baseio na cultura corporal de movimento dividindo em 5 conteúdos, é ginástica, é lutas, dança e jogos e brincadeiras e a partir daí eu tento fazer um rodízio para que eles tenham contato com todos estes e de acordo com a idade e com as séries”. (P.24)

“Olha eu tenho um caderno no qual, na minha casa, eu preparo as aulas e de acordo com o que os alunos propõem a gente vai fazendo um trabalho. Então muitos não gostam da matéria, não gostam de fazer EF, outros já gostam”. (P.26)

“Eu planejo dentro das condições que a escola me oferece e que eu possa dar.” (P.25)

No terceiro grupo, através de falas como: “no início da minha carreira eu planejava”, “o meu planejamento é mais mental”, “não se organiza”, “não tenho formação”, “em decorrência da dificuldade” e “a gente monta mais ou menos o planejamento”, foi possível identificar oito professores que indicaram não terem o hábito de elaborarem um planejamento. Identificar o grupo que não planeja não foi tarefa difícil, pois, apesar das expressões utilizadas por esses professores não serem tão explícitas como as dos dois grupos anteriores, esse grupo apresentou características semelhantes, como respostas evasivas e utilização de justificativas como a falta de material, o excesso de carga horária de trabalho, entre outras.

“Aqui no Municipal não, eu não planejo não, realmente é coisa de cabeça, e eu chego aqui e já imagino o quê que vai ser trabalhado durante o dia”.(P.3)

Também foi possível verificar que tipo de planejamento é feito pelos dois grupos de professores que declararam que o fazem.

Se considerarmos pontos importantes como a descrição do planejamento, a forma de participação dos alunos através da seleção dos conteúdos e a distribuição temporal dos conteúdos a ministrar, encontramos valores que nos auxiliam a perceber que, apesar de 20 professores terem informado que planejam as aulas, seja em equipe ou individualmente, somente 12 descreveram um desenvolvimento desse planejamento. Desses, 10 professores declararam utilizar um sistema de distribuição temporal, denominado por eles, de *temporadas*, em que os conteúdos eram distribuídos em módulos que variavam entre 1 e 4 semanas. Os outros dois professores distribuíam os conteúdos utilizando a faixa etária como fator de seleção. Em relação aos conteúdos selecionados, 20 no total (tabela I), não foram encontradas freqüências de respostas superiores a nove. Seria de esperar que pelo menos os conteúdos mais populares, nomeadamente Esportes, brincadeiras e/ou jogos não formais, denominados pela maioria dos professores como de recreação, ou mesmo o futebol, pudessem estar próximos do número total de professores que declararam realizar um planejamento, mas tal não aconteceu. Foi possível identificar nesses dois grupos, que afirmaram elaborar algum tipo de planejamento, cinco professores, mas eles não apresentaram nenhum tipo de estruturação, seleção ou distribuição dos conteúdos a serem ministrados. Ainda dentro do conteúdo identificado com o maior valor, *Esportes*, nove professores tratam de maneira geral o que seria ministrado. Identificamos ainda cinco desses professores que especificaram modalidades como vôlei, futebol e/ou handebol em suas falas.

TABELA I

Conteúdos declarados como selecionados para o planejamento

Conteúdos ministrados	Frequências das respostas
Esportes	09
Vôlei	06
Recreação ou jogos e brincadeiras	06
Ginásticas	06
Futebol	05
Handebol	04
Basquete	04
Dança	04
Lutas	02
Atletismo	02
Peteca	02
Futebol americano, Beisebol, Natação, Ping-pong, Cultura corporal, Queimada e Formação Esportiva Universal	01 cada

Nos relatos, encontramos 10 professores que assinalaram terem em conta a opinião dos alunos, em seus planejamentos. Com efeito, professores referiram o fato de que os alunos terão sido ouvidos para a seleção dos conteúdos e/ou definição das temporadas, sendo que destes, três informaram que eram os alunos quem decidiam o que seria realizado nas aulas. As falas que fundamentaram essa argumentação foram:

"No terceiro módulo a gente dá mais ênfase a alguns esportes escolhidos pelos alunos, eu faço um levantamento". (P.1)

"Inicialmente, eu faço um levantamento com os alunos no início do ano, no início de cada semestre. No início do primeiro semestre e no início do segundo semestre eu faço um levantamento com os alunos daquelas modalidades que eles têm mais afinidade, que eles gostariam que fossem desenvolvidas na escola." (P.2)

“Infelizmente a gente agora chega e aluno é que vai fazendo o que tem vontade, você vai tentando convencer eles a fazerem alguma coisa, porque eles não querem nada, muitos né.” (P.4)

Esses resultados parecem indicar que a maioria dos professores não utilizou uma estrutura formal para elaboração de seus planejamentos. Para os 20 professores que declararam elaborar o planejamento não foi possível reconhecer a lógica de trabalho utilizada e qual foi a sustentação didático-pedagógica.

6.1.2. Categoria 2 – Conhecimento da LDB e dos PCN's

O conhecimento que os professores têm da LDB e dos PCN's foi analisado em conjunto nessa categoria. As respostas à questão 2 - “Você conhece a LDB?”, e à questão 3 - “Você conhece os PCN's?”, foram semelhantes. Em virtude dessa semelhança, entendeu-se que seria mais adequado proceder a uma análise conjunta, apesar de a proposta metodológica compreender uma análise, em separado, de cada uma das questões.

Dos 28 professores entrevistados, 17 declararam conhecer a LDB e 16 afirmaram conhecer os PCN's. No levantamento, apenas 11 dos professores referiram conhecer os dois documentos, ou pelo menos declaram que conheciam os dois. Esses dados foram pontuados através da incidência de respostas com as seguintes expressões: “conheço”, “já conheci muito”, “conheço assim”, “conheço também” e “mesma coisa também”. Ainda para esse grupo de professores foi possível constatar que, apesar de em um primeiro momento afirmarem terem conhecimento da LDB e dos PCN's, 10 professores declararam insegurança quanto ao conteúdo da lei através das seguintes expressões: “mas é muito pouco”, “tenho algumas informações”, “eu não lembro no momento”, “não conheço ela toda”, “algumas partes”, “não profundamente”, “não tenho assim um conhecimento profundo”, “já dei uma lida” e “não sei comentar”.

Outro grupo, de oito professores, declarou diretamente conhecer mal a LDB e 10 professores os PCN's, utilizando expressões tais como: “a gente teve que dar uma

lida”, “alguma coisa”, “já fui apresentado a ela”, “a gente já trabalhou na FAE⁵⁴ durante a formação”, “muito pouco”, “já estudei há muito tempo atrás”, “não a fundo né, eu tenho um ligeiro conhecimento”, “não tenho assim um conhecimento completo, já dei uma lida assim por alto” e “do mesmo modo que a LDB”. Apesar das expressões utilizadas terem sido por vezes irônicas, a caracterização desse grupo foi mais explícita.

Um terceiro grupo foi identificado ao declarar claramente que não tem nenhum conhecimento da LDB (3 professores) e dos PCN's (2 professores). A identificação desse grupo foi feita através das expressões: “há 4, ou 5 anos foi discutido, depois não sei de mais nada”, “não, ainda não”, “não posso falar que eu conheço não” e “menos ainda [ao fazer comparação entre a LDB e os PCN's]”.

Apesar de este trabalho ter criado a expectativa de que os professores teriam um conhecimento da LDB, já que ela declara a obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis da Educação Básica, no Art. 26 § 3º, as declarações dos professores comprovaram o contrário.

6.1.3. Categoria 3 – A posição da LDB em relação à Educação Física

Através dessa categoria, pretendeu-se analisar a percepção dos professores relativamente à LDB e o modo como a Educação Física é aí abordada. Antes de identificar os grupos, foi possível fazer uma leitura geral que comprova a falta de conhecimento da lei. Tendo em conta a hesitação e desconforto dessa questão por parte de quatro professores, foi necessário intervir no sentido de esclarecer⁵⁵ algumas dúvidas em relação à mesma. Adicionalmente, é de se referir o fato de um dos professores ter se recusado a responder à questão em causa. Além disso, deve-se salientar a maior incidência de pausas (28) e outras manifestações de insegurança, como gaguejar (37), do que as encontradas nas questões anteriores.⁵⁶

⁵⁴ FAE: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

⁵⁵ Os esclarecimentos prestados dizem respeito à estrutura da Lei, sua divisão em títulos, artigos, parágrafos e seções e como cada uma dessas partes presta informações específicas para cada setor da educação.

⁵⁶ Os índices de manifestações de insegurança das outras questões foram: Questão 1 - gaguejar (17), pausas (19); Questão 2 - gaguejar (02), pausas (06); Questão 3 - gaguejar (04), pausas (14); Questão 5 - gaguejar (09),

Através da análise do discurso foi possível perceber que nove professores têm conhecimento da lei, porém apresentam posicionamentos diferentes em relação à credibilidade dessa lei. Esse grupo foi identificado através de expressões como as seguintes: “eu acredito que houve a regulamentação e a valorização da disciplina”, “nós conseguimos essa valorização agora que é obrigatória em vez de optativa”, “já conseguimos agora essa obrigatoriedade”, “eu acho que, ao mesmo tempo em que reconhece, discrimina”, “ela veio, a princípio, para reformular o ensino, mas o que a gente vê é o descumprimento do que está proposto na lei”, “nós achamos é que na nossa avaliação, a Educação Física foi realmente contemplada”, “a lei mudou para integrar a Educação Física”, “a LDB foi muito polêmica, deixa um pouco a desejar em relação à Educação Física”, “a LDB reconhece a Educação Física como área de conhecimento e não mais como uma atividade”, “quando veio a LDB aconteceu uma modificação muito brusca nas escolas”.

De acordo com o referido, verificamos que os professores têm o conhecimento da lei, no aspecto da obrigatoriedade das aulas de Educação Física, como se encontra no Art. 26 da LDB. Mas apesar desse reconhecimento de que a obrigatoriedade valoriza a Educação Física, não demonstraram conhecimento ou segurança nos outros aspectos abordados na Lei, como a obrigatoriedade inclusive para o curso noturno ou a responsabilidade do professor de participar da elaboração do projeto pedagógico da escola. Esses relatos também podem ser indicativos que uma determinação legal não tem sido o suficiente para garantir uma Educação Física eficiente e concreta nas escolas. Relatos como o do P.12 fundamentam essa indicação,

“Mas ao mesmo tempo em que reconhece, discrimina, pois ela deixa de lado as fases mais importantes, as fases de 06 anos e agora as fases de 07 a 10 anos, pois agora não é obrigatória a presença do professor de Educação Física”.
(P.12)

pausas (18); Questão 6 – gaguejar (15), pausas (23); Questão 7 – gaguejar (07), pausas (15) e Questão 8 – gaguejar (09), pausas (19).

Percebeu-se, em algumas falas, que os professores fazem uma leitura da lei vinculando outros aspectos, detectando-se a preocupação com as visões diferenciadas do papel da Educação Física na escola, como pode ser constatado na fala do P.29,

“Porque estão acontecendo, na sociedade, vários problemas e o Esporte não é o culpado disso.” (P.29)

Também foram identificados 10 professores que, apesar de terem feito declarações sobre a visão da LDB em relação à Educação Física, não demonstraram efetivo conhecimento da lei. Essa verificação foi feita através da incidência de respostas, tais como: “o pouco que eu sei é que a Educação Física está relegada a um plano inferior dos outros conteúdos”, “o que eu lembro é que eles tiraram alguns direitos da Educação Física”, “uma coisa é o que está escrito, é a teoria, outra coisa é a realidade das escolas”, “no pouco que eu conheço, ela vê a Educação Física como uma disciplina que vai estar ajudando na formação integral dos alunos” e “eu acho que a Educação Física, antes ela tinha muito, um valor disciplinar”. Essas falas fazem alusão a uma relação de inferioridade da Educação Física com as outras disciplinas que não existe em nenhum artigo da lei.

Ainda nessa categoria, foi reconhecido um terceiro grupo, pelo fato de oito professores referirem falta de conhecimento da lei, com expressões claras e diretas, como as seguintes: “eu não vou ter muita condição de responder, não”, “eu estou meio insegura”, “como é que eu poderia dizer?”, “não sei as nuances da lei com relação à Educação Física”, “eu conheço muito pouco”, “isso é difícil da gente poder responder”, “eu não posso discutir assim”, “eu não me lembro” e “como que ela interpreta?”

Os dados parecem indicar que os professores não reconhecem os direitos e os deveres que a LDB apresenta. Também não estabeleceram um nível de importância para a lei e nem como ela aborda especificamente a Educação Física. É possível que tal aconteça pela incredulidade no cumprimento efetivo da lei, talvez por não terem conhecimento efetivo do seu teor.

6.1.4. Categoria 4 – A utilização dos PCN's no planejamento das aulas de Educação Física

A forma pela qual o professor de Educação Física reconhece e ou usa os PCN's na elaboração dos planejamentos foi o enfoque dessa categoria.

Para o primeiro grupo de professores identificado, constituído por 15 dos 28 entrevistados, foi possível detectar a não utilização dos PCN's na elaboração do planejamento de suas aulas. Através da expressão “não, não uso”, utilizada pela maioria dos professores desse grupo, ou através de expressões menos explícitas como “na hora que a gente vai fazer ninguém toca nesse assunto” ficou claro, que um grande número de professores não utiliza os documentos oficiais para elaboração do planejamento.

No segundo grupo, encontramos nove professores que declararam utilizar os PCN's em seus planejamentos, mas com expressões diferenciadas, inconsistentes e sem clareza. Diante de expressões como: “é aquela famosa teoria que bate com a prática, na teoria ela (referindo-se a lei) está bem consistente com os PCN's, na prática ele é mais flexível”, “tem alguma coisa dos temas transversais que eu estudei há mais tempo”, “de certa forma, sim”, “pelo conhecimento que eu tenho, sim”, “eu uso em termos (não esclareceu em que termos se referia)”, “no que eu me lembro, acredito que sim”, “eu tento sempre ir em busca do contexto” e “alguma coisa que a gente consegue adequar” não foi possível identificar de que forma os professores usaram os PCN's em seus planejamentos. Através de falas repletas de justificativas, não foi possível identificar, de maneira convincente, declarações que comprovassem a utilização dos PCN's na elaboração dos planejamentos.

“Eu acho que os PCN's falam de um modo geral a respeito do trabalho conjunto, da importância de estar vendo esse aluno como um todo. O que eu procuro ver, que eu já vi, não sei se eu posso dizer que ta uma coisa tão inserida assim, dentro dos PCN's, até porque eu nunca tive muita preocupação com relação a estar preocupada com isso.” (P.10)

O terceiro grupo constituiu-se por quatro professores que declararam, de forma enfática, a utilização dos PCN's em seus planejamentos: “fazendo isso através das

aulas baseadas nos 5 conteúdos” e “eu acho que utilizo até com facilidade”. Esses professores demonstraram conhecimento dos eixos norteadores dos PCN’s e foram seguros em suas respostas.

A utilização dos PCN’s na elaboração dos planejamentos das aulas não é o único referencial que deva ser utilizado. Tanto o Ministro da Educação, na época, Paulo Renato, quanto os elaboradores dos PCN’s são enfáticos em declarar que se trata de um instrumento norteador, orientador, que deve ser discutido pelos professores.

Essa categoria apresentou dados que indicam que os professores não utilizam os PCN’s, ou por falta de conhecimento dos normativos, ou por incredulidade na proposta.

6.1.5. Categoria 5 – Os valores sociais dos alunos na perspectiva dos professores

Identificar, à luz dos professores, quais são os valores sociais reconhecidos em seus alunos, foi o objetivo dessa categoria.

Na questão onde está inserida essa categoria — Quais são os valores sociais que você consegue perceber nos seus alunos atualmente? — os professores foram orientados a não declararem os valores que eles gostariam ou tentam promover durante a prática profissional. Eles deveriam estar atentos e declararem somente os valores sociais ou a falta de valores que eles percebem em seus alunos durante as aulas de Educação Física. Nesse sentido, as palavras proferidas pelos professores, para identificarem valores ou falta de valores e respectivas ocorrências, foram: violência e agressividade (14), modismo e influência da mídia (5), dinheiro e consumismo (7), individualismo ou egoísmo (5), solidariedade (2), coletividade, união, festa, convivência e sexualidade.

A frequência dessas palavras parece indicar que os professores acreditam que seus alunos estão passando pela escola sem sedimentarem ou construírem sonhos. A falta de objetivo dos alunos, declarada pelos professores, pode ser confirmada em expressões, como: “eles não têm sonhos para o futuro”, “tem horas que eu acho que

eles não acreditam em nada”, “nada importa, eles estão muito nem aí para as coisas”, “olha! esse valor do ser humano eles não dão importância”, “eu acho que infelizmente nenhum...”, “eles estão vivendo sem valor nenhum” e “eles não têm objetivo, uma perspectiva de se atingir algo”. A expressão *falta de valores* aparece 10 vezes entre as declarações dos professores. Na continuidade, foi possível identificar uma relação entre a *falta de valores* e a *ausência da família na educação de seus filhos*. Foram 10 os professores que fizeram essa relação.

Nessa categoria, e através dos discursos, foi possível perceber que não basta uma escola moderna, com professores envolvidos e com sensibilidade para atender as demandas de seus alunos, se a educação não assumir um processo interativo em três frentes: a escola, a família e a sociedade.

Buscando a indicação desta percepção, algumas falas dos professores merecem ser referendadas, pois representam situações que fazem parte do dia-a-dia da escola.

”Eu percebo que eles trazem muito da realidade que eles vivenciam fora da escola, um ambiente assim agressivo, violento...” (P.6)

”A gente acaba que fica sobrecarregado, que a família está deixando para a escola um papel que era dos dois”. (P.9)

”Nossos alunos daqui, são de outra realidade e nós tivemos que aprender a lidar com outro tipo de clientela, tivemos que reaprender a dar aula, a como chegar, a como lidar, a como tocar neste aluno, que é completamente diferente”. (P.1)

”Ééé’ em todas as discussões ou eles querem ser jogadores de futebol, para ganhar muito dinheiro e tirar a mãe da favela, ou querem sair daqui e enturmarem numa gang e estarem mexendo com o tráfico para poder ganhar dinheiro.” (P.24)

É igualmente necessário, apresentar uma resposta que entendemos ser positiva:

”eu acho que o nosso adolescente é um adolescente consciente, né, é um adolescente participativo, é um adolescente que discute, mas sabe ouvir e que ouve muito até, que sugere em vez de exigir. Eu tenho tranquilidade para falar, que eu acho que é até um diferencial da maioria”. (P.30).

Mesmo com falas duras e tristes não existe uma percepção de derrota por parte dos professores; o discurso que relata, na maioria das vezes, uma dura realidade, também traduz uma preocupação e o desejo de agir corretamente.

6.1.6. Categoria 6 – A manifestação dos valores sociais dos alunos na visão dos professores

Essa categoria pretende analisar o modo como os professores entendem que os valores referidos anteriormente se manifestam. Os discursos dos professores indicaram uma grande preocupação em relação à conduta de seus alunos no dia-a-dia. As manifestações dos valores, ou mais especificamente, a falta deles, identificados na categoria anterior, nem sempre aparecem distintamente.

De fato, a violência, a falta de respeito, a falta de valores e a ausência da família aparecem misturados, nas citações dos professores, inseridos numa mesma fala. Encontramos 33 citações sobre atitudes físicas ou verbais que ilustram um comportamento agressivo e violento por parte dos alunos e que também referendaram a falta de valores e de respeito, além da pouca participação da família no processo de educação. Desde citações como: “eles brigam muito entre eles”, “eles estão agarrados, é puxa pra cá, puxa pra lá”, “eles continuam brigando, não escutam o apito”, “eles não escutam nada, não escutam ninguém”, “o pai e a mãe mandaram ele bater, sim, se alguém encostar a mão nele é para ele bater, sim”, “se eles não dão conta de dominar o jogo eles dominam no tapa”, “aí ou empurra ou bate”, “os meninos não dão conta, eles quebram o espelho”, “as meninas são muito agressivas”, “Põe a mão, deixa a mão para bater”, “o colega é sempre o burro” e “palavrão para eles é coisa normal”. Existem também relatos mais enfáticos como: “a gente vê muito menino perdido na escola, sem orientação mesmo”.

No que diz respeito à preocupação com a imagem e o modismo, foram identificadas 10 citações. A preocupação com o corpo, com o tipo de roupa, principalmente o tênis, ou seja, a preocupação com a imagem que os alunos têm de cada um, pode ser detalhada através de relatos como: “as meninas em unanimidade usam brincos enormes e blusa amarrada na cintura”, “o medo de se expor é muito grande, então pode estar o calor que for, que é calça comprida, blusa amarrada na cintura e cabelo solto”, “eles nem sabem por que estão usando, mas todo mundo usa”, “eles

comentam muito que fulano é barango porque usa roupa assim e tênis, não sei o quê”, “fiz minha unha, tô de ‘chapinha””, “esse negócio de tênis e boné, todo dia chega um novo mostrando”, “se não tem um moletom diferente, um para cada semana eles já são vistos de maneira diferente”, “eles falam muito se você está bem vestido” e “são pessoas magras, se preocupam com a estética e de se mostrar uma para a outra”.

O valor do dinheiro, que por vezes aparece associado à imagem e ao modismo, aparece discriminado seis vezes nos relatos dos professores. As citações expressam situações que vão desde a preocupação com o trabalho para ganhar dinheiro a comportamentos inadequados dos alunos em função de um poder aquisitivo melhor: “Eu faço malabares no sinal para ter dinheiro para vir para a aula”, “quando a família paga uma escola cara e acha que você está aqui para servir” e “as perguntas são sempre em torno de quanto é que alguém ganha”.

Na verdade, ao avaliarmos todos os relatos vamos perceber uma preocupação centrada na falta de valores e desinteresse dos alunos pela escola e/ou estudo. Mesmo quando o relato denota uma mensagem positiva, no contexto geral da escola, estabelece uma relação de pouca afinidade entre aluno e escola como podemos ver neste exemplo:

“Aqui na escola, de todas as disciplinas, realmente, a de que eles mais gostam é a Educação Física; com isso eles têm uma relação boa com o professor.” (P3)

Outros relatos são mais diretos, como:

“Ninguém faz trabalho, ninguém fica calado, você vê que realmente não existe interesse nenhum pelo estudo.” (P.24)

“Eu me lembro na época que eu era aluno, que qualquer pedido de professor não era negado, hoje, às vezes, dependendo da necessidade, você escolhe qual aluno que você vai pedir para te ajudar para você não ouvir um não.” (P.21)

Os comportamentos dos alunos, listados pelos professores, fazem parte da busca do entendimento do que realmente é importante para eles e quais são os valores que eles consideram.

6.1.7. Categoria 7- A relação entre os conteúdos ministrados e os valores que os professores querem promover

Nessa categoria procuramos analisar a relação que os professores estabelecem entre os conteúdos ministrados e os valores que pretendem promover. Porém, os relatos não relacionaram especificamente os conteúdos ministrados com os valores a serem promovidos por eles nas aulas de Educação Física. É possível que a falta de relacionamento específico esteja ligada aos dados encontrados nas categorias 1 e 4, nas quais não foram igualmente identificados conteúdos de forma sistematizada, nos planejamentos dos professores.

De uma forma geral, podemos perceber a preocupação dos professores em promover valores como respeito, importância do trabalho em equipe, solidariedade, cidadania, auto-estima, entre outros. A grande preocupação dos professores parece estar centrada na formação do indivíduo, preparando-o para enfrentar uma vida adulta de forma produtiva, mas alicerçada em princípios éticos, reconhecendo a importância do trabalho em equipe. Além disso, através da incidência de respostas, verificou-se que o Esporte e o jogo são reconhecidamente as atividades que melhor podem promover os valores acima citados.

As palavras *Esporte* (24 ocorrências) e *jogo* (32 ocorrências) através das seguintes expressões: “Todos os Esportes”, “do Esporte”, “através do Esporte”, “durante o jogo”, “o Esporte”, “o jogo”, “jogar”, “praticar Esporte”, foram algumas das expressões utilizadas pelos professores.

O respeito, sem dúvida nenhuma, é o grande objetivo dos professores. O respeito pelas pessoas, sejam alunos ou professores, é citado 17 vezes e são ainda encontradas 06 referências em relação ao respeito às regras. “Respeitar o colega”, “respeitar o professor”, “respeitar o limite do outro”, “saber ouvir para ser ouvido”, foram expressões usadas por muitos professores para esclarecerem suas preocupações com os alunos. Seguem alguns relatos sensibilizados.

“É através do Esporte, seja do basquete, seja do futebol, seja do handebol que eles gostam muito, do jogo. É agora, os valores que eu gostaria que eles aprendessem através da Educação Física é justamente esse, é acreditar no

colega do lado, esse afeto, é acreditar que ele é capaz e que se ele é capaz o outro colega do lado também é capaz...” (P.14)

“Então a gente trabalha essa auto-estima com eles, você conseguiu, você consegue, ééé, valores desta solidariedade, valores do companheirismo, da amizade, a questão de caráter, agente trabalha muito durante as regras de atitude.” (P.20)

“Agora, com certeza você trabalha limites, superação de limites, reconhecer o seu limite, reconhecer o limite do outro.” (P.21)

Foram identificados seis professores que relacionaram os conteúdos ministrados com o objetivo de promover hábitos de uma prática esportiva, sistematizada ou não, para que os alunos pudessem desenvolver, ao longo de toda a sua vida adulta, como forma de garantir a saúde e/ou a qualidade de vida, como poderemos constatar na fala do P.19:

“A minha proposta é estar trabalhando o máximo de atividades possíveis para que ele escolha uma que ele possa desenvolver o resto da vida. Porque eu não tenho condições, se você me pedir para dar uma aula de judô, eu não tenho condições, mas eu posso te estimular, eu trago um vídeo eu busco outras formas. Então o meu objetivo, hoje, nas minhas aulas é estar fazendo o máximo, para que ele possa escolher alguma para estar fazendo ao longo da vida.” (P.19)

Professores sem envolvimento direto com a promoção de valores também estão presentes nesse estudo; um exemplo é o P.3:

“Eu estou muito prático hoje em dia, os meus sonhos, aqueles sonhos idealistas de Educação Física, acabaram.” (P.3)

Alguns professores se apresentaram sofridos ou talvez vencidos pela violência vivida dentro e fora da escola, por seus alunos. Apesar de esses professores terem demonstrado preocupação com a situação de seus alunos, não estabeleceram uma proposta concreta, de utilização das aulas de Educação Física, para a promoção de valores, que pudesse criar uma perspectiva de melhora de vida para os alunos.

“Então a vida deles, eles resolvem tudo na base do tapa, da violência. Então a lei deles é esta.” (P.4)

Foram sete os professores que declararam nominalmente as modalidades esportivas e/ou atividades físicas, trabalhadas por eles, com o objetivo de promover

valores. O futebol, o handebol, o vôlei, as ginásticas, as lutas, as danças, foram citadas, mas a grande ênfase foi generalista, ao tratar como instrumentos eficientes de promoção de valores, o Esporte e o jogo.

“É independente, de eu acho que o Esporte é muito atípico, ele mexe muito com as emoções, independente, seja no nível escolar ou no nível profissional. Eu acredito que o Esporte é uma ponte, é um gancho, acontecem situações durante as aulas que você pode pegar para discutir, para pôr em discussão estes valores”. (P.20)

“Então eu acho que o Esporte, mais do que qualquer outra atividade ele ajuda você até a evangelizar, respeitar os outros, respeitar regras, saber perder, saber vencer, trabalhar em equipe.” (P.21)

Essa categoria apresenta dados que parecem indicar uma preocupação dos professores em promover valores igualmente citados como objetivos nos PCN's. Contudo, não foi possível verificar de forma clara, o programa que os professores utilizam para alcançarem esses objetivos. Nesse sentido, pensamos poder afirmar que a seleção dos conteúdos não aparece como sendo um fator primordial para alcançar os objetivos desejados.

6.2. Análise Categorical - Alunos

6.2.1. Categoria 1 – Conteúdos sugeridos como aprendidos durante as aulas de Educação Física

Identificamos nessa categoria os conteúdos aprendidos durante as aulas de Educação Física, à luz dos alunos. Dos 109 alunos entrevistados, 11 declararam que não aprenderam nada nas aulas de Educação Física, no ano de 2004, quando a entrevista foi realizada.

“Olha eu não aprendo nada, tipo assim, eu fico é jogando, têm vezes que ele dá aula na sala. Só isso”. (A.1)

A maioria, seja de forma direta ou um pouco rebuscada, informou ter aprendido Esporte. Foram 67 os alunos que, em seus relatos, utilizaram um termo generalista,

“o Esporte”, para identificar o conhecimento tido como acumulado nas aulas de Educação Física. Os discursos contêm respostas simplistas, tais como: “eu aprendo muito” ou “eu aprendo é muita coisa” onde não existe uma referência do que seria esse “tudo isto” que eles aprendem. Também encontramos respostas um pouco mais objetivas, tais como, “vários esportes”, “outros esportes”, “esportes novos”, “as técnicas dos esportes”, “que o esporte faz bem para a saúde”, “os fundamentos de alguns esportes” e “as teorias dos esportes”.

“Aí, meu Deus! Eu aprendo muitas coisas, eu gosto muito de Educação Física, eu jogo, eu aprendo muito com os meus colegas também, que a professora ensina, e também eu aprendi, que ano passado eu também tinha aula de Educação Física, mas no ano passado eu não sabia nada, nada, nada, nada, aí esse ano eu fui começando a aprender, aprendendo aí a professora me ensinou bastante.” (A.7)

“Olha eu aprendo a praticar os vários esportes e também com isso fico mais interessado nos outros esportes, sendo que eu conheço pouco.” (A.33)

“Ah! Eu aprendo sobre os esportes, como lidar com o meu corpo e a conviver com os colegas, acho que é isso.” (A.71)

Os esportes e outras atividades físicas, que não são reconhecidas como esportes formais, mas que fazem parte do conhecimento acumulado por eles, foram citados nominalmente e podem ser verificados na tabela II.

TABELA II
Conteúdos sugeridos como aprendidos

Esportes e outras atividades	Frequência das respostas
Vôlei	20
Brincadeiras	14
Futebol	12
Basquete	11
Handebol	10
Pular corda	09
Queimada	05
Tênis de mesa ou ping-pong	05
Natação	04
Cantigas de roda e folclore	04
Dança	04
Ginástica	03
Futsal	03
Alongamento	03
Peteca	03
Lutas e capoeira	01 cada

Também encontramos 26 alunos que afirmam ter aprendido comportamentos e padrões de conduta (tabela III).

TABELA III
Padrões de comportamento aprendidos

Comportamento e conduta	Frequência de respostas
Relacionamento, trabalho em equipe e convivência	17
Respeito aos outros	09
Educação	04
Alto-estima, oportunidade, agir com esportividade (Ter esportiva)	01cada

Os alunos que foram entrevistados correspondem aos professores que fazem parte deste estudo. Se compararmos os resultados ilustrados na tabela I (Conteúdos selecionados), com os da tabela II (Conteúdos sugeridos como aprendidos), verifica-se que não há convergência entre o que os professores declaram ensinar e o que os alunos sugerem ter aprendido.

6.2.2. Categoria 2 – Percepção dos alunos quanto aos conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física

Os conteúdos foram listados a partir da vivência dos alunos nas aulas de Educação Física. Os alunos tiveram liberdade para listarem aquilo que lembraram como conteúdo ensinado nas aulas. Os 109 alunos entrevistados declararam terem recebido, como ensinamentos, uma relação de conteúdos durante o ano da realização da entrevista, que variou de escola para escola, e de aluno para aluno (tabela IV).

TABELA IV
Conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física

Conteúdos	Frequência das respostas
Futebol	57
Handebol	57
Voleibol	55
Brincadeiras	48
Basquete	47
Queimada	18
Futsal	18
Peteca	10
Ping-pong ou Tênis de mesa	09
Dança	08

Ginásticas	07
Atletismo	06
Taekendo	05
Flexibilidade e Cama elástica	04 cada
Xadrez	03
Damas e Alongamento	02 cada
Capoeira e Karatê	01 cada

Algumas falas são importantes serem transcritas, pois demonstram o sentimento dos alunos em relação ao tipo de ensino a que foram sujeitos.

“Ah! Me ensinaram, tipo, não tem explicação certa não, mais ou menos de escola pública assim é, mais ou menos é, a mesma coisa, que nem aprende não, você já vem com o que você sabe, só põe em aplicação”. (A.2)

“Ah! A gente teve um pouco de cada esporte, mas foi só a gente jogar mesmo. Não teve a aula, não ensinaram regra, isso é ruim também, que eu não concordo, que apesar de ser chato, mas é necessário. Você chega nas olimpíadas, igual tem aqui no colégio, você comete um monte de faltas, você não sabe o quê que é, entendeu, e era marcado. Foi só bola mesmo.” (A.31)

Os dados da tabela IV, quando cruzados com os dados da tabela I, também não apresentam uma relação de correspondência entre professores e alunos, ou seja, os conteúdos que os professores declararam como ensinado, não correspondem aos conteúdos declarados pelos alunos como aqueles que lhes foram ensinados.

6.2.3. Categoria 3 – Aspectos positivos e negativos na perspectiva dos alunos sobre as aulas de Educação Física

Esta categoria caracteriza os aspectos positivos e negativos na perspectiva dos alunos, sobre as aulas de Educação Física. Dos 109 alunos entrevistados, 27 declararam que não existia nada de ruim nas aulas e que gostam de tudo que aí acontece. A tabela V ilustra os aspectos particularizados como positivos.

TABELA V**Aspectos positivos das aulas de Educação Física**

Pontos Positivos	Frequência de respostas
Praticar Esporte	19
Gostar de tudo	12
Brincar, distrair e relaxar	10
O professor é presente, “não enrola”, ensina de verdade	08
Aprender coisas novas	07
Sair de sala	06
Ter espaço	05
Adorar Educação Física	06
Professor é legal, melhorar	03 cada
Gostar de handebol, gostar de vôlei e jogar basquete	02 cada
Perde peso, variar e só ter futebol	01 cada

A tabela VI ilustra os aspectos particularizados como negativos

TABELA VI**Aspectos negativos das aulas de Educação Física**

Pontos negativos	Frequência de resposta
Brigas entre os alunos e conflitos de diversas naturezas.	22
Pouco tempo de aulas	08
Não poder brincar com bola	07
Não poderem escolher o que querem jogar	05
Aulas muito cansativas	05
Aulas de ginástica	03
Aulas juntas para meninos e meninas	03
Falta de atividades diferentes	02

Não gostar de bola	02
Pular corda	02
O calor	02
Falta de espaço	02
Falta de aprofundamento nas aulas	02
O jogo de vôlei	02
Professor que “rola bola”, aulas muito competitivas, aula teórica e assistir filme	01 cada

Apesar de 27 alunos não referendarem qualquer ponto negativo em relação à Educação Física, quando analisamos especificamente os pontos positivos e negativos, encontramos uma grande preocupação com a violência nas aulas, dado que o índice mais alto foi o das brigas e o dos conflitos.

“Ah! De ruim, eu acho que às vezes, quando a pessoa corta na gente igual ontem mesmo, cortaram ne mim e , ééé, deu, e machuquei meu dedo assim e eu acho ruim estas cortadas, estas boladas fortes que dão na gente. E de bom que eu acho que vôlei também é tipo brincadeira, joga se diverte, né. Eu acho muito legal.” (A.7)

“De bom, porque eu adoro Esporte, então todos os esportes pra mim estão valendo e de ruim só quando tem alguma arrelia (briga) entre os colegas, que acho que isso não é legal na parte da Educação Física, isso acaba estragando.” (A.30)

“De bom é o handebol, de ruim é as brigas que têm.” (A.39)

“O que eu acho de ruim e bom? (pausa) Olha eu não faço Educação Física nesse colégio porque eu acho o nível de pessoas aqui não é igual ao meu, entendeu. Eles são agressivos, não são um colégio, pra mim isso aqui não é um colégio é por isso que eu não faço, porque eles apelam à toa e te xingam de palavras que acabam te ofendendo de uma forma que não é agradável. E de bom, são poucos os alunos aqui que eu converso e que eu gosto de fazer a Educação Física, ééé, as poucas vezes que eu rebato ou que eu jogo futebol que é o que eu gosto.” (A.56)

Outra observação que merece a nossa atenção, são as referências positivas que alguns alunos dão ao processo de aprendizagem, presentes na tabela V, quando valorizam o professor que ensina de verdade e quando aprendem coisas novas.

“Ah! Eu acho de bom é tudo, assim que, não tudo, que cada vez é um Esporte e tal e tal, a (falou o nome da sua professora), prepara bem. A gente brinca e tal e tal.” (A.64)

“Ah! Eu acho bom o professor dar tudo certinho.” (A.77)

“Ah! Acho bom, que eu estou aprendendo coisas novas, ah! Eu não gosto tipo assim, de dividir, as meninas com os meninos, aula junto eu não gosto de fazer não.” (A.10)

6.2.4. Categoria 4 – O valor das aulas de Educação Física na visão dos alunos

A opinião dos alunos relativamente à utilidade da disciplina Educação Física na escola foi o enfoque dessa categoria. A análise das falas propiciou estabelecer grupos através da frequência de respostas.

No primeiro grupo, 43 relatos consideram que a Educação Física serve para a prática dos esportes ou de uma atividade física direcionada ou não programada.

No segundo grupo, 39 relatos consideram que a Educação Física serve para aprender, seja, um novo Esporte, sejam as regras dos esportes, seja uma dança, seja sobre alongamento, seja sobre a cultura das modalidades esportivas, sobre a necessidade da atividade física para a saúde e qualidade de vida ou qualquer outro assunto ligado à área da Educação Física.

No terceiro grupo, 48 citações afirmam que a Educação Física serve para relaxar, distrair, brincar e se divertir.

No quarto grupo, 24 citações consideram que ela serve para incentivar a prática de atividade física ao longo da vida, como meta de um programa de saúde e qualidade de vida, ao longo da vida para jovens e adultos.

O quinto e último grupo reconheceu 19 relatos que afirmam que a Educação Física é importante para promover a convivência entre os alunos, minimizando assim, os conflitos e trazendo soluções para as situações de violência que eles vivem.

O discurso dos alunos parece indicar que consideram a Educação Física como um momento de lazer, nem sempre comprometido com um programa curricular ou transmissão de conhecimento. Podemos citar como exemplo a prática de Esporte, item que alcançou a maior frequência, abordado pelos alunos com as mesmas

características de uma prática de lazer que se realiza com os amigos ou a família, nos fins de semana. Apesar de 39 alunos declararem que as aulas servem para aprender, o número de alunos que considera que as aulas servem para brincar, divertir e relaxar é ainda maior (48). Devemos esclarecer que, apesar das indicações dadas pelos números acima apresentados, com os relatos dos alunos privilegiando o sentido de descontração e relaxamento das aulas de Educação Física, não podemos interpretar que tenha sido feita uma relação de incompatibilidade com a aprendizagem.

Algumas falas pontuais merecem ser apresentadas, pois podem esclarecer melhor essa categoria:

“ Ah! Educação Física eu acho eu acho que é mais (pausa), eu, eu, nunca fui informado o quê, para quê ela vai servir na vida, mais (pausa) é fazer atividade física, forçar né.” (A.9)

“No nosso caso serve mesmo para descansar para fugir daquele estresse mesmo da sala de aula, para relaxar mesmo, isso é fundamental. Eu acho que as aulas de Educação Física são próprias pra isso, pra te tirar um pouco daquele negócio de escola, de sala fechada.” (A.14)

“Pra poder desenvolver os músculos.” (A.61)

“Pra aprender, pra brincar também.” (A.78)

“Oh! Pessoalmente pra mim, é como a matéria religião, pra mim não adianta nada, porque, pra mim, sinceramente, pra mim, não presta, porque pra mim, você está ali porque está preenchendo um horário vago. Mas às vezes as aulas explicativas, pra mim, servem para eu aprender outras culturas diferentes, que na Educação Física eu tive oportunidade de aprender.” (A.100)

“Acho que serve sim, isso no futuro vai me ajudar muito, eu vou ter mais responsabilidade com o meu corpo, eu (pausa), é mais questão de responsabilidade, cuidar do meu corpo, consciência.” (A.106)

6.2.5. Categoria 5 – Como os alunos vêem seus professores de Educação Física

Os alunos manifestaram a percepção que têm de seus professores de Educação Física, declarando aquilo que mais gostavam e o que menos gostavam neles, com

liberdade para abordar todos os aspectos. Do total, 33 alunos declararam que não tinham nada de ruim para falar de seus professores.

“Ah! Eu adoro tudo nela, eu não acho nenhum ruim.” (A.4)

Ah! Eu gosto dela demais, eu acho ela 10, por estes motivos que eu já listei anteriormente, ela faz as aulas ficarem legais pra todo mundo, e se você não gosta ela consegue ser professora e até negocia com os interesses dela própria com os nossos, pra ficar tudo bem”. (A.20)

“Eu gosto de tudo”. (A.40)

Todos os outros alunos apontaram pontos positivos e negativos de seus professores, que serão apresentados em separado.

Os pontos positivos e os pontos negativos declarados nos relatos dos alunos, em sua grande maioria, dizem respeito às relações pessoais. São poucos os alunos que apontam o nível de conhecimento do seu professor, como um aspecto positivo. Ou os alunos consideram seus professores amigos, compreensivos, companheiros, que ensinam, ou os consideram rigorosos e com más relações humanas.

“O que eu mais gosto é que eles são gente boa, engraçados e tal, menos gosto, é quando ele fica nervoso com a turma e acaba descontando em uns que não tiveram nada a ver, mais é normal porque não tem como é muito aluno pra eles tomarem conta”. (A.33)

“Olha, eu não gosto porque eles são muito rígidos, na hora que eu não quero fazer a aula, o que eu gosto deles é que eles conversam com a gente, são muito gente boa, sabe, conversam com a gente, na hora que a gente precisa deles eles estão aí pra ajudar a gente, são companheiros.” (A.34)

“Ah! Eu gosto muito porque ela é muito legal, muito gente boa assim, e eu não gosto quando ela fica nervosa, ela é brava.” (A.101)

Foram identificados como pontos positivos, os seguintes aspectos representados na tabela VII.

TABELA VII**Aspectos positivos nos professores de Educação Física**

Aspectos positivos	Frequência de respostas
Ser uma pessoa legal	14
Ser “gente boa”	13
Ser um professor que realmente ensina, e não somente entrega a bola	12
Deixar brincar ou ser brincalhona	11
Ser amiga e compreensiva	06
Ser bem humorada	02
Ser uma pessoa que dá liberdade de escolha	01

A tabela VIII apresenta os aspectos negativos:

TABELA VIII**Aspectos negativos nos professores de Educação Física**

Aspectos negativos	Frequência de respostas
Ser uma pessoa com atitudes grosseiras	19
Ser um professor que só entrega a bola “rola bola”	04
Ser muito rigoroso	04
Ser um professor que dá as aulas de Educação Física dentro da sala	03
Ser um professor que não incentiva ou não cobra de seus alunos	03
Ser um professor que não explica as regras	01

Ao considerarmos os dois maiores valores, (14) ser uma pessoa legal e (19) ser uma pessoa com atitudes grosseiras, percebemos que existe uma relação de proximidade entre eles e seus professores, além de gostarem deles e também das aulas de Educação Física. Porém, denota-se igualmente que o seu desejo é que as

aulas fossem dadas com maior orientação e conteúdo, que os professores fossem mais pacientes e, talvez, estivessem mais descansados ao ministrarem as aulas.

“O que eu mais gosto é que ele assim, é um professor aberto, comunicativo, aberto com seus alunos, igual ele falou, ele faz tudo para defender seus alunos. Olha, ele é bem legal e o que eu não gosto é que ele assim, na aula assim, por não dar muita atenção ali na hora assim, não ensinar outro Esporte pra gente, variando, ele só entrega a bola e a gente joga, entendeu.” (A. 9)

“O que eu menos gosto é isso, a falta de interatividade com os alunos, ele fica muito fora assim, não participa muito da aula, só propõe e deixa a aula rolar, não faz mais nada.” (A.25)

“A (falou o nome da professora), Ela é legal, dá bem com a gente, acho ela legal. O que eu não gosto é que nem ela nem os outros professores, não explicam, entendeu, eu acho, as regras e esses negócios.” (A.31)

“Ah! O que eu mais gosto é que ele é sempre assim, bem humorado, gosta de conversar com todo mundo e o que eu menos gosto, tá difícil de dizer, ééé, (pausa), ah! Quando ele fica, quando ele está cansado, ele pede pra fazer o que quiser, assim, o que quiser, e todo mundo faz uma coisa diferente, e eu não gosto muito porque todo mundo fica separado.” (A.52)

6.2.6. Categoria 6 – Os conteúdos das aulas de Educação Física aprendidos, no percurso escolar

Nessa categoria são apresentados os conteúdos aprendidos nas aulas de Educação Física durante a vida escolar. Na questão colocada, os alunos deveriam relatar os conhecimentos que foram marcadamente sentidos como aprendidos durante as aulas de Educação Física, ao longo da vida escolar. Por conseguinte, oito alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, que fizeram parte deste estudo, não responderam a essa questão, já que, para eles, a vida escolar estava iniciando.

Dos 101 alunos que responderam a essa questão, nove declararam que não aprenderam nada, ou que não sabiam responder.

Os alunos que relataram conteúdos adquiridos durante as aulas de Educação Física serão apresentados aqui em dois grupos. O primeiro grupo, na tabela IX, diz respeito

a objetivos psicossociais, citados pelos alunos como pontos importantes aprendidos durante a vida escolar.

TABELA IX
Aspectos psicossociais aprendidos pelos alunos

	Freqüências de respostas
Relacionamento, convivência, educação, tolerância e interação	15
Respeito pelos colegas	13
Trabalho em equipe	05
Aprender a ganhar e perder	04
Coletividade	03
União e companheirismo	02
Interação	01

O segundo grupo diz respeito, se assim pudermos dizer, aos conteúdos específicos da área da Educação Física, tendo sido identificadas 79 citações, aqui representados na tabela X.

TABELA X
Conteúdos específicos da Educação Física aprendidos

Conteúdos específicos	Frequência de respostas
Vôlei	14
Handebol	09
Todos os esportes, ou os jogos, ou os esportes	08
Futebol	07
Regras	06
Queimada	04
Peteca	04
Basquete	03
Dança	03
Hábitos de exercícios físicos como cuidado para o corpo	03
Alongamento	03
Limites	02
Capoeira	02
Atletismo	02
Pular corda, tática de jogo, ping-pong, ginástica acrobática, ginástica rítmica e taekendo	01 cada

Apesar de termos um número de respostas superior ao número de alunos, com um programa tão rico e tão amplo como o proposto pelos PCN's e pelos Temas Transversais, existia a expectativa de que outros conteúdos estivessem sido relatados como aprendidos.

Buscando uma correspondência entre os conteúdos ensinados pelos professores (tabela I), com os conteúdos sugeridos como aprendidos no ano da entrevista na visão dos alunos (tabela II), com os conteúdos ensinados na visão dos alunos (tabela IV), e com os conteúdos específicos da Educação Física aprendidos na vida escolar (tabela X) não encontramos convergências nas respostas. Mesmo quando comparamos os dados da tabela III (Padrões de comportamento aprendidos) com os da tabela IX (aspectos psicossociais aprendidos pelos alunos), com os valores que os professores gostariam de promover (dados listados na categoria 7 dos professores), não encontramos coincidência.

Por exemplo, o conteúdo *ginásticas* (tabela I) aparece selecionado por seis professores, e aparece na tabela II como aprendido por três alunos, e como ensinado (tabela IV) por sete alunos. Devemos considerar que para cada professor entrevistado correspondeu entrevista com quatro dos seus alunos.

6.2.7. Categoria 7 – Anseios e desejos dos alunos em relação às aulas de Educação Física

Os alunos relataram seus anseios e desejos em relação aos conteúdos que gostariam que fossem ministrados nas suas aulas de Educação Física, sem nenhum tipo de limitação ou restrição. Portanto, pode parecer peculiar, para uma região que não tem mar, que tenha sido objeto de desejo dos alunos, aula de surfe, ou ainda, para um país tropical, ter um aluno que sonha com aulas de esqui na neve. Mas guardadas as peculiaridades, os relatos dos alunos representam seus anseios e suas carências, como pode ser verificado através dos conteúdos desejados, apresentados na tabela XI.

TABELA XI
Conteúdos desejados pelos alunos

Conteúdos	Frequência de respostas
Ginásticas	12
Dança e balet	10
Tênis	10
Escalada	09
Vôlei	09
Natação	08
Handebol	05
Ping-pong	05
Jogar futebol melhor	04
Pólo aquático	04
Skate	04
Esportes radicais	04
Basquete	03
Judô	03
Futebol americano ou esporte americano	03
Surfe	03
Pára-quedismo	02
Alongamentos	02
Body jump	02
Tudo sobre esportes	02
Patins	02
Rapel	02
Esportes da natureza, futebol feminino, atletismo, hipismo, golfe, kicBox, cama elástica, esgrima, taekendoo, esportes de raquete , esqui na neve, correr e esportes antigos	01 cada
Conteúdos teóricos de primeiros socorros, sobre os esportes e sobre o corpo	01 cada
Que ensinassem Esporte mesmo	01

Os conteúdos são variados, mas nem sempre diferentes das atividades tradicionalmente ensinadas nas aulas de Educação Física. Em muitos casos, os alunos apelam a conteúdos que já deveriam ter sido ministrados, pois fazem parte dos conteúdos sugeridos nos PCN's. Ou então, são os conteúdos que eles gostam mais e esperam que se repitam. Em algumas falas, os alunos, utilizaram expressões similares como, "(...) que me ensinassem tudo sobre Esporte" ou "eu gostaria de aprender handebol mesmo", para reforçar o valor da aprendizagem. As falas que apresentamos a seguir podem esclarecer melhor as nossas apreciações.

"Ah! Eu gostaria, assim, que trabalhassem Esporte, ginástica, alongamento, esse negócio assim que é bom, que falam que é bom pra saúde em geral, assim. É ter mais Esporte variado, aprender regra, aprender táticas, esses negócios assim." (A.9).

"Eu gostaria de fazer um curso assim, sobre Esporte, aprender a aperfeiçoar em algum Esporte, assim, queimada, futebol, algum Esporte, regra, que me ensinassem tudo sobre um Esporte." (A.101)

"Basquete, basquete, porque sei lá, as pessoas têm que ficar andando de um lado pro outro, eu queria muito aprender basquete também. Então assim, é uma aula que eu não pude ter, eu já até tentei aprender com os meninos, mas eles são muito brutos pra jogar, então acaba, né." (A.88)

"Jogar melhor futebol." (A.38)

"O que eu gosto mesmo é handebol e vôlei, então, mas quase todas as escolas têm, mas nem todas têm o ensino certo, eu gostaria mais do handebol, porque vôlei, tipo, eu já sei, tem muito tempo que eu treino, então eu gostaria mais de handebol." (A.2)

6.2.8. Categoria 8 – O aprendizado das aulas de Educação Física e o futuro

Para essa categoria, foi colocada uma questão na qual os alunos pudessem referir-se às aulas de Educação Física e o futuro. Nesse sentido, tinham liberdade para dizerem como se imaginavam, como indivíduos adultos, não mais estudantes, sem a obrigatoriedade das aulas de Educação Física. Além disso, foi pedido a eles que dissessem o que julgavam ter aprendido nas aulas de Educação Física que iriam utilizar ao longo da vida. É de se salientar que, no Brasil, está garantido pela LDB

que toda a Educação Básica deve, obrigatoriamente, oferecer na grade curricular duas aulas semanais de Educação Física.

Dos 109 alunos entrevistados, apenas 01 aluno declarou não saber responder a essa pergunta. De todas as categorias, essa foi a que apresentou maior unanimidade nas respostas. Em seus relatos, os alunos abordaram comportamentos e valores que eles acreditam que terão, em função dos conteúdos administrados por seus professores de Educação Física, e o conhecimento adquirido por eles. Os pontos abordados pelos alunos podem ser verificados na tabela XII.

TABELA XII
Padrões de comportamento e valores

Padrões de comportamento e valores	Frequência
Vão continuar praticando algum tipo de atividade física ao longo de sua vida adulta, porque foram orientados por seus professores de Educação Física.	57
Vão levar a relação da Educação Física com a promoção da saúde e qualidade de vida	13
Acreditam que serão professores de Educação Física	13
Gostariam de ser atletas ou jogadores profissionais	09
Acreditam que terão um relacionamento ou nível de convivência ou de companheirismo melhor	08
Vão levar um melhor conhecimento do Esporte de uma maneira geral	05
Vão poder ensinar seus filhos	05
Acreditam que não terão uma vida sedentária	04
Vão ter um melhor condicionamento físico	03
Vão cuidar melhor do próprio corpo durante toda a vida	03
Acreditam que vão poder evitar a obesidade ou ajudar a ficar mais magro	02
Acreditam que serão adultos que respeitarão melhor os limites	02
Vão gostar de jogar, vão ser mais descontraídos nas praticas esportivas, vão saber aliviar o estresse, comportar-se-ão melhor e irão se alongar	01 cada

Podemos perceber que a mensagem da atividade física ao longo da vida está bem fixada, e esse mérito devemos dar aos professores de Educação Física, sem nos esquecermos, contudo, que existe também um forte papel da mídia, influenciando a sociedade atual, que ajuda a divulgar a mensagem do “mexa-se”.

Alguns relatos foram selecionados no sentido de esclarecer a posição dos alunos em relação ao futuro.

“A importância de você praticar o Esporte todo dia, toda semana, eu pretendo continuar praticando Esporte, se eu vou ter tempo é outra questão, mas, eu pretendo, pelo menos nadar. Isso todos os professores de Educação Física daqui passaram.” (A.24)

“Eu acho que vai, eu tenho vontade de ser jogador, se não professor de EF também, eu gosto. Eu gosto de correr, fazer exercício, quando eu tiver velho eu acho que eu vou continuar fazendo.” (A.1)

“Olha um respeitar o outro, isso é fundamental, além das coisas que eu já aprendi, a questão do Esporte mesmo de uma prática e tal, e o gosto pela atividade física, porque sem duvida mesmo é uma coisa que eu pretendo fazer, atividade física pelo resto da vida eu pretendo. Eu não sei se eu vou conseguir, pelo menos alguma coisa, uma ginástica, uma caminhada, uma pequena corrida e tal.” (A. 14)

“Ah! Eu acho que eu vou levar essa consciência de que isso faz bem, que a gente tem que continuar, porque até todos os professores falam que a gente precisa, que não é bom o sedentarismo, essas coisas assim, acho que eu vou levar esse ritmo de atividade física sim.” (A.18)

“Eu pretendo continuar a minha vida inteira, continuar praticando Esporte, que eu acho que é essencial para vida isso, então eu vou levar isso, vou continuar praticando Esporte, é isso.” (A.70)

“Pra minha saúde, ah! Educação Física, você faz todos os movimentos do corpo, trabalha os músculos, é bom que você tem uma saúde muito boa, né. Eu pretendo, quando eu sair daqui, continuar fazendo os exercícios que eu gosto, que eu tive na Educação Física.” (A.97)

6.3. Considerações Gerais

Podemos considerar, numa abordagem geral, que todos os dados aqui descritos, apresentam as aulas de Educação Física, na cidade de Belo Horizonte, reforçadas pelos aspectos sociais, mas pouco comprometidas com a aprendizagem dos conteúdos específicos da área.

Os PCN's como referencial curricular são os únicos normativos, para a Educação Física, que reconhecemos, pois não foram apresentados, pelas escolas entrevistadas, outros referenciais. Nesse sentido, precisamos reforçar a idéia de que os PCN's são instrumentos norteadores, apesar de não serem exclusivistas, no direcionamento da atuação docente. Torna-se necessário esclarecer que não foi possível identificar, através das sete categorias relacionadas aos professores, outras referências utilizadas por eles em suas práticas docentes.

Os alunos, também numa visão geral, gostam das aulas, de seus professores, mas apresentam, direta ou indiretamente, expectativas de uma aula estruturada para a aprendizagem do Esporte, seja ele formal ou informal. Reconhecem e valorizam os aspectos sociais e a preocupação de seus professores em promovê-los, mas, também, anseiam pelas informações específicas, pela diversidade e por um currículo com continuidade progressiva.

Uma abordagem aprofundada dos dados aqui apresentados será feita a seguir na Tarefa Interpretativa, pois, acreditamos que os dados por si só não são suficientes. Sendo assim, evocamos poema de Bárbara Heliodora, para ilustrar a próxima etapa do nosso caminho...

*“Meninos eu vou ditar,
As regras do bem viver,
Não basta somente ler,
É preciso ponderar,
Que a lição não faz saber,
Quem faz sábios é o pensar.”*

7. TAREFA INTERPRETATIVA

Neste capítulo, assim como sugere o título, estaremos realizando uma interpretação dos dados apresentados pela Tarefa Descritiva. Utilizaremos a revisão crítica efetuada no enquadramento teórico, bem como os discursos de professores e alunos, para identificar, através das três categorias estabelecidas *a priori* pela metodologia, que prática de Educação Física vem sendo oferecida nas escolas de educação básica na cidade de Belo Horizonte.

A interpretação das entrevistas será feita à luz dos normativos que hoje regem a educação básica no Brasil, bem como através da literatura utilizada no enquadramento teórico. Sendo assim, buscando clareza para a tarefa deste capítulo, apresentaremos seguidamente, cada uma das três categorias proposta pela metodologia.

7.1. Categoria A – A consciência da LDB

O objetivo dessa categoria foi buscar a percepção dos professores e dos alunos acerca da LDB, identificando se estes reconheciam através da lei seus direitos e deveres.

Diretamente sobre a LDB, os relatos oferecidos pelos professores não expressam um conhecimento do conteúdo desse normativo. Através dos dados apresentados na categoria 2 – Conhecimento da LDB e dos PCN's, da Tarefa Descritiva, os professores, apesar de declararem conhecer a lei, não demonstraram efetivo domínio sobre o seu teor.

Por se tratar de uma lei datada de 1996, com nova redação para a Educação Física feita em 1º de dezembro de 2003, e as entrevistas com os professores terem sido realizadas no período de maio a setembro de 2004, esperávamos, pelo menos, o conhecimento dos pontos específicos da Educação Física abordados na lei. Mesmo

o título V da LDB, que trata da Organização da Educação Nacional, mais especificamente, o art.13, que apresenta as incumbências dos professores, se fez presente, direta ou indiretamente, no relato dos professores.

*Bom **(pequena risada)**, conheço assim, muito pouco o que eu vi na faculdade....(P.8)*

Ao interpretar esses relatos, percebemos uma contradição através da hesitação das respostas, ao gaguejarem ou nos gracejos oriundos dos sorrisos, demonstrando embaraço e constrangimento pela falta de clareza e especificidade acerca da LDB.

*Conhecemos, conhecemos, é bem interessante para a área da EF. Bem ampla, né, sugere, sugere, **(gaguejou)**, **(ficou perdida, não conseguiu completar o raciocínio)**... (P.14)*

Alguma coisa, bem, bem, está bem ampla na minha cabeça, não tem nada fechado não. (P.15)

Reportando novamente ao título V da LDB, os professores deveriam participar da construção da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, além de elaborar e cumprir um plano de trabalho de acordo com essa mesma proposta. A construção da proposta pedagógica de cada escola é também uma das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Assis (1998), relatora da DCN para o Ensino Fundamental, esta é uma das diretrizes responsáveis pela educação básica, assumindo-a como demanda prioritária de uma sociedade democrática. Apesar de expresso na lei e dos professores terem declarado que a conheciam, o conteúdo das suas falas, quando comparado com o conteúdo do texto legal, parece ser muito pobre. Com efeito, as respostas evasivas parecem denotar grande desconhecimento acerca desse mesmo conteúdo. Mais uma vez, a hesitação nas respostas, a dificuldade em responder as questões, o cuidado percebido na escolha das palavras ou a necessidade de justificar a falta de conhecimento indicam um descontentamento perante o nosso questionamento.

*Conheço, mas não sou entendida, na verdade eu sou até leiga nesse sentido **(pequena pausa acompanhada de uma risada)**...(P.1)*

*Conheço em parte sim, não conheço ela toda não, mais é **(pequena pausa)**... (P.5)(sic)*

Em nosso entender, se os professores realmente tivessem o conhecimento da lei teriam declarado que fazem seus planejamentos de acordo com o projeto pedagógico de suas escolas, dos quais eles também teriam participado da elaboração, como rege a LDB. Ainda teriam declarado a utilização dos PCN's como eixo norteador, em algum momento da elaboração de seus planejamentos. É de se salientar que nem os professores que fizeram menção ao projeto político-pedagógico foram claros em seus relatos quanto às determinações legais. Deve-se recordar, ainda, que somente uma das dez escolas entrevistadas disponibilizou seu projeto para análise.

A LDB, a gente teve 2 anos, 2 anos não, o ano passado ou o ano retrasado... até para fazer o projeto pedagógico do colégio, a gente, teve que ter conhecimento da LDB é, para poder fazer esse projeto pedagógico. (P.7)(sic)

O colégio desenvolveu, nos últimos dois anos, o nosso projeto político pedagógico, então nós tivemos acesso à LDB... (P.20)

Não a fundo, né, eu tenho um ligeiro conhecimento... (P.30)

Buscar respostas para a falta do conhecimento da LDB pelos professores não é uma tarefa simples, mas autores como Pereira e Teixeira (1997), Horta (1998), e Oliveira (2000) podem auxiliar. Esses autores apresentam o avanço da política educacional brasileira como um fato, mas reforçam que ainda não alcançamos um nível desejável de qualidade na educação e, como tal, não devemos esquecer que estamos em 65º lugar no IDH, do qual a educação é um dos critérios de avaliação. Avançando um pouco mais, podemos citar Cury (2003) que considera o Brasil um país que tem dado muita importância ao processo de construção de uma educação com qualidade, de maneira enfática. Porém, ainda está longe de ser realmente efetivada, faltando divulgação e discussão continuada dos programas educacionais implantados pelo Estado. É provável que essa falta de discussão seja uma justificativa ou uma delas, para a LDB ser considerada por muitos desses professores, como um documento que não lhes diz respeito. Podemos também buscar justificativa para esse posicionamento dos professores no conservadorismo mineiro, marca de povo que foi muito influenciado pelos costumes dos cristãos-novos (Soares *et al.*, 2001). Não custa lembrar que o povo mineiro foi retratado pela

mesma autora como um povo fechado, guardado em suas montanhas. Adicionalmente, se atendermos a Simão (1997) para compreender a situação em causa, poderemos referir que, para esse autor, o professor precisa ser atraído para uma participação efetiva e criativa na escola. Sendo assim, não custa considerar que é preciso oferecer uma formação continuada aos professores, pois, de acordo com Neira (2003), qualquer que seja a teoria de ensino ela perderá seu valor sem esse tipo de formação.

Não foi possível identificar, nos relatos dos alunos, conhecimento da legalidade da Educação Física na educação básica, que alterasse a visibilidade da LDB. Em nenhum discurso foi possível reconhecer a consciência da obrigatoriedade das aulas de Educação Física durante toda a educação básica.

7.2. Categoria B – O conhecimento dos PCN's

Em relação aos PCN's, se considerarmos as palavras do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, que relata ter sido este documento elaborado com o objetivo principal de expandir e melhorar a qualidade do ensino, ele deveria fazer parte do corpo de conhecimento dos professores.

Podendo ser identificado através de Grundy (1987), para quem o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, os PCN's foram elaborados para oferecer uma linha de desenvolvimento de trabalho para professores e outros atores da escola. Dentro de um conceito de construção cultural, percebe-se nos PCN's a probabilidade de terem sido considerados diferentes currículos ou programas de acordo com as regiões do Brasil. Não é difícil identificar nos PCN's critérios como: igualdade de oportunidades, transmissão e desenvolvimento da cultura, direito educacional, estimulação e reconhecimento do êxito e apoio a diferentes propostas educacionais. Todos esses critérios fazem parte da proposta de Hargreaves *et al* (2001) para um programa oficial educacional eficiente. Mas se podemos identificar nos PCN's uma proposta curricular de natureza aberta e evolutiva, com uma visão interdisciplinar (Pacheco, 1996) e preocupada em dar condições aos professores para detectar as razões de suas decisões (Zabalza, 1992), a questão que se coloca

é: por que razão os PCN's não estão sendo tomados em conta pelos professores consultados neste estudo?

Ainda dentro das teorias de currículo apresentadas por Roldão (1999), podemos perceber nos PCN's uma fundamentação sólida e uma nítida preocupação com a formação integral do aluno, pois esse documento tenta responder algumas das perguntas levantadas pela autora em seus estudos. Para quê e a quem serve o currículo?

Sendo assim, não poderíamos deixar de ponderar sobre a distância que se estabeleceu entre a prática docente declarada e a proposta sugerida pelos PCN's. A tabela I, com os conteúdos que os professores declararam ter trabalhado, não corresponde a um programa que respeite a cultura corporal do movimento, nem tampouco integra os três grandes grupos de atuação: 1- Conhecimento sobre o corpo; 2- Esporte, jogos, lutas e ginásticas; e 3- Atividades rítmicas e expressivas. Também as categorias I – Planejamento e IV – A utilização dos PCN's no planejamento das aulas, da Tarefa Descritiva, apresentam professores que, na sua maioria, não abordaram claramente com qual ou quais parâmetros nortearam a elaboração de seus planejamentos.

Os objetivos gerais estabelecidos pelos PCN's 2000 — participar de atividades corporais, repudiar qualquer tipo de violência, interagir na pluralidade brasileira, regular e dosar seus esforços de acordo com as suas possibilidades, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser — podem ser reconhecidos nos relatos dos professores, mas não de forma sistematizada. Esses objetivos, que representam os pilares da educação enunciados por Jacques Delores (2001), deviam estar presentes nos projetos pedagógicos das escolas. De fato, a verificação no corpo dos projetos não foi possível, pois somente uma escola, das 10 que participaram deste estudo, disponibilizou o documento. As outras escolas, ou declararam de pronto que não o tinham, ou se recusaram a nos ceder o documento para a pesquisa.

Os PCN's não trazem uma proposta de cartilha a ser seguida fielmente em todo o território nacional, e nem assim poderia ser. Afinal, o Brasil é um país de proporções

continentais, com particularidades que precisam ser respeitadas. Sendo assim, não cabe para esta Nação uma ação educacional comum, que não respeite a multiculturalidade brasileira, tão bem retratada por Ribeiro (2005) e Soares (2001).

De qualquer forma, apresenta-se novamente a questão: se os PCN's foram bem construídos e se respeitam a pluralidade brasileira, por que é que não são reconhecidos na prática desses professores?

Aportando os resultados das categorias V, VI e VII, da Tarefa Descritiva para os professores, percebemos que esses docentes estão preocupados com seus alunos, sensibilizados e centrados no papel da escola e parceiros da função social que ela detém. Adicionalmente, também foi possível perceber que não existe uma relação direta entre a percepção acima identificada e a utilização dos conteúdos específicos nas aulas de Educação Física. Tal constatação se faz também através dos relatos dos alunos, nas tabelas III e VII, em que é possível reconhecer que os alunos percebem em seus professores uma preocupação com a ação social, mas igualmente, um descomprometimento com o conteúdo específico (tabelas II, IV e XI). A tabela XI traz informações ainda mais específicas, quando traduz, nos anseios dos alunos, uma prática de Educação Física diversificada, ampla e diferenciada entre os anos escolares, que não pode ser reconhecida nos relatos dos professores, através da tabela I, que trata dos conteúdos que os professores sugeriram como selecionados em seus planejamentos.

Longe de estabelecer um juízo da prática docente, o que apresentamos nessa categoria foi uma indefinição da linha norteadora para os programas de trabalho que os professores utilizaram em suas aulas. Em concordância com Lopes (2006b) que considera que toda a política curricular é constituída e constitui propostas e práticas curriculares, podemos buscar uma resposta para a distância, apresentada neste estudo, entre a prática dos docentes e os PCN's, na falta de fóruns de discussões desse documento. Não basta uma boa idéia, nem um projeto muito bem elaborado, se ele não for amplamente divulgado e discutido.

7.3. Categoria C – A promoção de valores

Ao estabelecermos *a priori* essa categoria, acreditava-se que estaríamos identificando novos valores sociais presentes nas aulas de Educação Física das escolas de Ensino Básico da cidade de Belo Horizonte. Não obstante, através das entrevistas com professores e alunos, e sustentados pelo enquadramento teórico, foi possível constatar, tal como considera Lipovetsky (1996), que não existem novos valores, eles são sempre os mesmos há décadas, séculos e milênios. Na verdade, foi possível, sim, identificar uma diferente hierarquia desses valores de sempre, marcada por uma época de permanentes mudanças, em que a globalização aparece como um dos fatores de maior influência.

As aulas de Educação Física são lecionadas na Escola, o ambiente oficial da Educação no Brasil, que é reconhecidamente uma das instâncias de desenvolvimento de uma nação. Portanto, reconhecemos na Escola e nas aulas de Educação Física um fórum por excelência para o desenvolvimento humano. Podemos mesmo citar D'Hainnaut (1980) e Patrício (1996) ao considerarmos que o ser humano só existe por aquilo que aprende, ou melhor, só se faz real através da educação. Ainda em concordância com esses autores e considerando que cada tipo de sociedade tem um sistema educativo que representa os seus valores e ideais (Gomes, 1996), elaboramos uma análise dessa categoria.

Partindo da ordenação de valores sugerida por Patrício (1997), podemos perceber que os alunos dão uma ênfase maior aos valores práticos, estéticos e lógicos enquanto os professores declararam uma maior preocupação com os valores éticos.

“Pra poder desenvolver os músculos.” (A.61)

“Agora, com certeza você trabalha limites, superação de limites, reconhecer o seu limite, reconhecer o limite do outro.” (P.21)

Se nos reportarmos às tabelas IX e X, relacionadas com os conteúdos aprendidos na visão dos alunos, e compararmos com os dados apresentados pelos professores na categoria 7, ao declararem o que gostariam de promover em seus alunos,

percebemos pontos em comum e também divergentes. Apesar dos dois grupos, professores e alunos, declararem uma grande importância ao trabalho de equipe, a nosso ver um valor ético, os professores dão muito mais ênfase a esse trabalho do que os alunos. Os valores práticos e lógicos, como aprender a jogar as inúmeras modalidades esportivas, aparecem citados pelos alunos com um nível de importância maior.

“Eu gostaria de fazer um curso assim, sobre Esporte, aprender a aperfeiçoar em algum Esporte, assim, queimada, futebol, algum Esporte, regra, que me ensinassem tudo sobre um Esporte.” (A.101)

Os valores estéticos também aparecem para os dois grupos, quando apresentam a necessidade de dar continuidade à atividade física ao longo da vida adulta. Não obstante, o diferencial se faz na ênfase dada pelos alunos, 57 e, pelos professores, apenas 06. Reconhecemos esse como um valor estético, pois ele foi relacionado, principalmente pelos alunos, como uma maneira de manter-se jovem por mais tempo e com uma aparência mais agradável.

“Acho que serve sim, isso no futuro vai me ajudar muito, eu vou ter mais responsabilidade com o meu corpo, eu (pausa), é mais questão de responsabilidade, cuidar do meu corpo, consciência.” (A.106)

A continuidade da prática de atividade física ao longo da vida, também pode ser vista como expressão de valores práticos e vitais, se analisado pelo prisma da manutenção da saúde. Mas, de forma geral, o que foi possível detectar foi uma tendência dos alunos em valorizar a prática do jogo ou de outra modalidade esportiva ou qualquer atividade física. Eles relacionaram essas práticas com o sentido da estética (cuidar do corpo e ficar em forma), da lógica (saber jogar melhor, conhecer as regras) e da ética (fazer tudo isso em equipe, “respeitando o meu colega”). (Os valores podem ser verificados na categoria 7 dos professores e nas tabelas IX, XI e XII).

“Pra minha saúde, ah! Educação Física, você faz todos os movimentos do corpo, trabalha os músculos, é bom que você tem uma saúde muito boa, né. Eu pretendo, quando eu sair daqui, continuar fazendo os exercícios que eu gosto, que eu tive na Educação Física.” (A.97)

“Então eu acho que o Esporte, mais do que qualquer outra atividade ele ajuda você até a evangelizar, respeitar os outros, respeitar regras, saber perder, saber vencer, trabalhar em equipe.” (P.21)

Para as diferentes abordagens dadas pelos alunos e pelos professores podemos considerar:

- 1- O período da adolescência e pré-adolescência, onde está inserido o maior número dos alunos entrevistados e que, de acordo com Hargreaves, Earl e Ryan (2001), é um período típico, em que os jovens atravessam uma profunda transição em seu desenvolvimento social, físico e intelectual. Essas mudanças, de acordo com Abramo (1997), acabam por gerar um profundo medo de crescer e uma falta de confiança no futuro. Esse sentimento de falta de esperança ou incredulidade no que esteja por vir, por parte dos alunos, é abordado pelos professores em seus relatos, quando declaram que seus alunos não têm sonhos, nem acreditam em nada.
- 2- Ao avaliarmos as ordens dos valores, podemos buscar aporte em Gervilla (1997) quando, em suas considerações acerca da educação na pós-modernidade, seja lá isso o que for, pontua o esteticismo e o individualismo hedonista. As considerações do autor estão presentes nos relatos dos alunos, ao declararem seus anseios de serem atletas ou jogadores profissionais ou, simplesmente, por acreditarem que ficarão mais magros com a prática das aulas de Educação Física. Também Garcia e Pereira (2004) consideram que não dar importância, nos currículos de Educação Física, à perspectiva do prazer e da satisfação pessoal é, sem dúvida, caminhar em sentido oposto ao que a sociedade envolvente preconiza em termos axiológicos. Podemos reconhecer o pensamento desses autores quando avaliamos a importância dada, por alunos e professores, para a continuidade da atividade física ao longo da vida e, por consequência, o prazer e a beleza. Esse é um tema presente em todos os meios da sociedade e veiculado na mídia com ênfase, o que pode indicar, quando comparamos os dados de professores e alunos, que o destaque dado à continuidade da prática de atividade física, ao longo da vida, pelos alunos não seja fruto exclusivo das aulas de Educação Física.

Se abordarmos apenas aquilo que alunos e professores consideram como valor, devemos considerar que o valor é uma figura do desejável, de acordo com Resweber (2002), e, como tal, envolve uma aspiração e uma representação. Todavia, não podemos esquecer que o valor é profundamente ambíguo, que nele reside a constante recuperação do desejo pela necessidade e vice-versa. Com relação ao valor também podemos nos apoiar em Marques (2002) e Gastaldi (1994), quando dão um sentido social ao valor e nele reconhecem uma força capaz de tirar o ser humano da sua indiferença e provocar uma atitude de avaliação, porque contribui, de alguma forma, para a sua realização pessoal. Esses autores sustentam o pensamento dos professores que, mesmo quando abalados com a violência e a falta de referência ética e moral vivida por seus alunos (Professores/categoria 5), acreditam na promoção de valores como respeito, trabalho em equipe e autoconfiança. Sendo assim, vale retornarmos a Lipovetsky (1996) na busca do entendimento desses valores éticos, quando o autor considera que, essencialmente, os valores morais são sempre os mesmos, desde há séculos, desde há milênios.

Ainda tomando como referência os valores sociais, devemos considerar que eles são fatos de consciência coletiva, exteriores às mentalidades individuais e que, de acordo com Marques (2002), devem compreender conflitos, coesão de grupos, ideologias, sistemas de gratificações, constrangimento social, entre outros. Dessa forma, alguns comportamentos indesejáveis dos alunos, declarados pelos professores (categoria 6), podem ser compreendidos como sendo transformações dos valores em função de um convívio coletivo de quem vive um período de grandes mudanças (Abramo, 1997). O valor como uma maneira de ser e de agir de uma pessoa ou uma coletividade, que o reconhece como ideal e que faz com que as pessoas sejam desejáveis ou estimáveis, também pode ser visto, como considera Ibáñez (1997), como tudo aquilo que responde às necessidades e tendências do ser humano.

O que os alunos querem é serem aceitos em seu grupo. Dessa forma, o valor pode ser entendido como um julgamento do que realmente importa. Neste sentido, não podemos deixar de atender ao fato de vivermos numa era marcada pelo consumismo, vivida pelos jovens particularmente no mundo ocidental (Dias, 2002). O julgamento do que importa confere valor a uma ação, a um projeto, a um papel desempenhado, a um lugar ocupado, podendo ser reconhecido, de acordo com Costa (2000), na maneira de vestir, em atitudes, hábitos, no gosto por certas músicas, de uma adolescência globalizada. Assim, para um grupo de alunos que reconhece no ato violento uma forma de se impor e ser aceito pelo grupo, podemos perceber uma nova hierarquia de valores, fundamentada na falta de valor, nesse caso específico, a falta de respeito pelo colega. Para o autor, o indivíduo vai se formando ao longo da vida através dos componentes *valor* e *atitude*, em grande parte determinados pela cultura.

Os comportamentos podem satisfazer ou gerar repulsa conforme estejam ou não de acordo com o sistema pessoal. Como o comportamento faz parte do processo educacional, pois ele será sempre o ponto de equilíbrio entre o conhecimento do professor e o rendimento dos alunos, podemos dizer que existe uma importância funcional desse sistema valor-atitude, do fato de ele provir de um conteúdo afetivo. Devemos lembrar que o comportamento dos alunos esteve presente nas falas dos professores, principalmente quando eles se reportavam à falta de valores. Essa preocupação com o comportamento dos alunos também pode ser interpretada como uma das características do povo mineiro, mais conhecida como “tradicional família mineira” que, segundo Arruda (1999) e Soares (2001) representa o aspecto patriarcal herdado dos portugueses.

Assim sendo, nessa categoria, foi possível reforçar o papel da escola na promoção de valores e, principalmente, a importância de se buscar um sistema educativo sustentado por eles. Autores como Patrício (1996) e Canário (2005) abordam o papel da escola como de importância vital para o desenvolvimento das pessoas. De um modo mais específico, acerca da realidade brasileira, Lopes *et al.* (2003), Cunha (2003) e Bueno (2001) também abordam a escola como um lugar de possibilidades

ímpares de desenvolvimento. Considerar a escola como espaço privilegiado para a educação e, conseqüentemente, também da Educação Física, também não foi difícil. Nesse contexto, entendemos, através desta análise, que esforços conjuntos precisam ser efetivados para alcançarmos uma Educação Física de maior abrangência, objetivando uma maior qualidade.

Muitas podem ser as justificativas para explicar a distância que se apresentou neste estudo, entre os conteúdos ministrados pelos professores e aqueles reconhecidos e almeçados pelos alunos. Estabelecer culpados através de críticas e julgamentos não nos parece o caminho correto na busca de soluções, mesmo porque, se consultarmos as categorias 07 (Professores) e 04 (Alunos), e as tabelas III, IX e XII, vamos encontrar professores e alunos interessados e envolvidos com a Educação Física e suas valiosas possibilidades educacionais. Portanto, preferimos partir do princípio da identificação dos problemas e de suas causas e, daí, buscar novos caminhos que possam levar à excelência da educação. Fica, então, um dos ensinamentos de São Francisco de Assis: “O que precisa ser feito é melhor que seja bem feito.” Reforçado por Elisa Lucinda (2006): “Minha esperança é imortal, sei que não dá para mudar o começo, mas se a gente quiser vai dar para mudar o final.”

8. CONCLUSÃO

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.

Fernando Pessoa

Ao se iniciar este estudo, acreditou-se que o caminho seria árduo, mas com ponto de chegada definido. No caminho, faz-se amigos, vive-se angústias, experimenta-se sentimentos provocados por situações imprevisíveis. Afinal, estamos lidando com pessoas e, cada uma delas, imbuídas de suas idéias e crenças. Conviver com as diferenças sociais, marca desta nação chamada Brasil, de maneira tão próxima e intensa, é uma experiência ímpar, que se intensificou ao sermos apresentados a um povo que pensávamos só existir nas reportagens sensacionalistas da mídia. E seguimos o caminho, muitos passos à frente, tantos outros atrás, tentando chegar ao final com o sentimento do dever cumprido. Assim sendo, mesmo conscientes de que todo trabalho fica um pouco por acabar, estabelecemos um final ao apresentarmos nossa conclusão.

Ao final da Tarefa Interpretativa, foi possível identificar professores que acreditam na Educação Física como disciplina curricular, que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, e que, portanto, seria fundamental a sua oferta em toda a educação básica. Os professores estão envolvidos e interessados em lecionar aulas de qualidade, mas sufocados por um sistema que não propicia fóruns de discussão e capacitação, levando a uma falta de clareza dos programas desenvolvidos por eles em suas aulas, de forma tal que não foi possível identificar os PCN's como norteadores de suas práticas.

Por sua vez os alunos declararam o gosto pela prática das aulas de Educação Física. Muitos relataram que essa é a sua disciplina preferida na escola. Eles gostam das aulas de Educação Física e de seus professores, reconhecem o empenho dos mesmos na promoção de valores sociais, mas estão ávidos por um programa mais específico e desenvolvido de forma variada e evolutiva ao longo da vida escolar.

Contudo, apesar de termos identificado professores e alunos interessados e envolvidos com as aulas de Educação Física, não deixamos de perceber a

insatisfação dos alunos com a estrutura curricular e a distribuição dos conteúdos específicos da área.

Identificar e considerar que também as sociedades brasileira e mineira sofreram e sofrem transformações, em consequência da globalização, foi necessário para o entendimento dos discursos de professores e alunos. A partir desse entendimento, foi possível estabelecer uma relação entre as necessidades do indivíduo e a capacidade dos objetos em satisfazê-los. Com efeito, nossa análise considerou que muitas das normas morais permanecem as mesmas de gerações passadas, porém, o diferencial encontrado passa pelos diferentes significados sociais que essas normas assumiram, ocupando hierarquias e prioridades variáveis.

Como evidenciamos ao longo do trabalho, seguimos de perto a ordem de valores sugerida pelo professor Manuel Patrício, que muito contribuiu para o entendimento dos anseios de professores e alunos. Partindo da perspectiva do autor, consideramos que a aula de Educação Física almejada pelos alunos e professores, mas ainda não efetivada, deveria ter um planejamento que atendesse os princípios da utilidade; conseguisse contemplar conteúdos verdadeiramente da Educação Física, de forma diversificada e diferenciada, entre os diferentes ciclos escolares; fosse fundamentada por valores éticos e morais, sem negligenciar o valor estético e religioso. Esse pareceu ser o caminho mais propício e adequado para se alcançar uma Educação de qualidade.

De todo esse estudo resultaram algumas idéias centrais, que apresentamos agora:

- a escola não pode ficar indiferente ao problema central da educação, aqui considerada como sendo o problema da transmissão de cultura;
- as épocas são marcadas por determinadas características culturais, que diferem de sociedade para sociedade e de região para região. A escola tem o dever de se configurar a esses valores, percebendo a tradição e o futuro para, desse ponto, intervir junto aos seus alunos;
- a sociedade sujeita ao paradigma da pós-modernidade, de maneira mais específica, a sociedade ocidental urbanizada, não pode negar a mudança da hierarquia axiológica de valores. Negar o valor, por exemplo, que a imagem tem

para a nossa sociedade é correr o risco de ficar à margem do processo educacional;

- o Esporte como microcosmo da sociedade, sem renunciar a sua essência, já multiplicou seus sentidos, propiciando assim a pluralidade de ações;
- a escola e as aulas de Educação Física têm a obrigação de oferecer atividades diversificadas que possam ir ao encontro dos diferentes modelos pessoais de atividade física;
- os tempos atuais são de uma Educação Física aberta para modalidades que possam convocar o corpo, o prazer, a beleza, a música, a dança, os jogos, as expressões artísticas para um desenvolvimento mais harmônico do indivíduo;
- sabemos que algumas das novas modalidades, solicitadas nos relatos dos alunos, são efêmeras, mas que trazem, na sua essência, os grandes valores do Esporte e, por isso, devem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física;
- sabemos que essas novas modalidades podem expressar valores menos desejáveis, como o consumismo, mas podem também expressar valores como cuidados com o corpo e a saúde, ao longo da vida;
- reconhecemos que a formação superior, que capacita nossos professores, ainda não consegue contemplar o ensino dessas novas modalidades, o que reforça a exigência de formação ao longo da vida;
- reconhecemos também, que políticas públicas educacionais são necessárias, e o Brasil vem buscando, através delas, instrumentos para promover uma educação de qualidade, mas normativos que não passem por uma ampla discussão e divulgação não conseguiram efetivar um modelo ideal de educação.

De posse de todas as informações que este estudo revelou, assumimos o conceito de Educação como o melhor instrumento para a construção de um mundo de liberdade com autonomia. Ao considerarmos a escola como lugar oficial de desenvolvimento da Educação, verificamos neste lugar de todos, assegurado pelas leis brasileiras, também o lugar da Educação Física. Como tal, a escola precisa ser um fórum de desenvolvimento humano privilegiado para a Educação Física, já que ela é vista pelos alunos, diferentemente das outras disciplinas, como uma fonte de

prazer. Contudo, sentimos que ainda estamos muito longe de uma Educação Física que contemple o superior ideal da Paidéia, tantas vezes invocados por Manuel Patrício, Jorge Bento, Jamil Cury, dentre outros.

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mário Quintana

BIBLIOGRAFIA |

Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED, n. 5 e 6.

Almeida, S. (2006). De bem com a globalização. Boletim Universidade Federal de Minas Gerais. n. 1.521, Ano 32, 9/03/2006. Belo Horizonte, Imprensa Universitária.

Andrade, B. de (1973). Organização social e política brasileira. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Arruda, M. A. N. (1999). Mitologia da mineiridade. São Paulo: Brasiliense.

Assis, R. (1998). Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Relatório – Parecer CEB 04/09). [Consulta em 27/01/06]. Disponível em WWW.mec.gov.br/cne/pdf.

Banco Mundial (1992). Educação Primária. Documento de Política do Banco Mundial, Washington D. C.

Bardini, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bento, J. (1995). O outro lado do desporto. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. (1998). Desporto e humanismo: o campo do possível. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

Bento, J. (1999). Contextos e Perspectivas. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça. Contexto da pedagogia do desporto (pp.19-112). Lisboa: Livros Horizontes.

Bento, J. (2004). O esporte para crianças e jovens: das causas e dos fins. In A. Gaya; A. Marques; G. Tani (Org.). Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. (pp.21-56). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Bobbio, N. (1986). O futuro da democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Botelho Gomes, P. (2001). Educação Física e desporto na escola. Porto: FCDEF-UP.

Botelho Gomes, P (2003). Corpo, categoria central em Educação Física: encruzilhadas e desafios. In A. Prista; A. Marques; A. Madeira; S. Saranga (Ed.).

Actividade física e desporto: fundamentos e contextos. (pp.31-43). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bueno, J. G. (2001). Função Social da Escola e organização do trabalho pedagógico. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 101-110.

Cagigal, J. (1972). Deporte: pulso de nuestro tiempo. Madrid: Nacional.

Cagigal, J. (1996). Obras Selectas. Cadiz: Líneas Offset, S.L. v.III.

Campenhoudt, L. C; Quivy, R (2003). Manual de investigação em Ciências Sociais. Portugal: Gradiva Publicações Lda.

Canário, R. (1994). ECO: Um processo estratégico de mudança. In R. d’Espiney; R. Canário (Org.). Uma escola em mudança com a comunidade: projeto ECO, 1986-1992: Experiências e reflexões. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (2005). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, LDA.

Canen, A. (2002). Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In A.; E. Macedo (Org.). Currículos: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez.

Chacon, V. (2002). O fenômeno da globalização. Sua natureza e implicações culturais. In M. Patrício. Globalização e diversidade: a escola cultural, uma resposta. (pp.15-22). Lisboa: Porto Editora.

Clause, A. (1976). A relatividade educativa. Coimbra: Almedina, 1976.

Comênio, J. (1957). Didáctica Magna. Lisboa: Fundação Calouse Gulbernian (1ª ed. 1652).

Constantino, M. (1989). O valor cultural e ético do espetáculo desportivo na sociedade contemporânea. In Desporto, Ética, Sociedade. Actas do Fórum Desporto, Ética, Sociedade. (pp.77-86). Porto: FCDEF – UP.

Contreras, J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid: Akal.

Correia, J.; Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen S.; L. Cortesão; J. Correia (Org.). Transnacionalização da Educação. Da crise da Educação à “Educação” da crise. (pp.91-117). Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, L. (2000). Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento, Lda.

Cortez, G.; Magalhães, A.; Oliveira, M.; Gomes, D. (2004). Gerais de Minas: a expressão popular nas manifestações culturais. Anais do 2º. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – Belo Horizonte.

Costa, A. (1989). Repensar a questão ética à luz do fenômeno desportivo moderno. In Desporto, Ética, Sociedade. Actas, do Fórum Desporto, Ética, Sociedade. (pp.60-68). Porto: FCDEF – UP

Costa, A. C. G. (2000). Protagonismo juvenil: educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht.

Cunha, M. (2003). A Escola contra a família. In E. Lopes; L. Filho; C. Veiga (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. (pp.447-468). Belo Horizonte: Autêntica.

Cury, C. R. J. (2003). A Educação como desafio na ordem jurídica. In E. Lopes; L. Filho; C. Veiga (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. (pp.567–584). Belo Horizonte: Autêntica.

Cury, C. R. J. *et al.* (1996). A relação da Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-institucional. In O. Fáveo (Org.). A Educação nas constituintes brasileiras - 1823-1988. (pp.5-30). Campinas: Autores Associados.

D'Hainaut, L. (1980). Educação dos fins aos objetivos. Coimbra: Livraria Almedina.

Deák, C. (2004). Globalização ou crise global? In S. Scheiffer (Org.). Globalização e estrutura urbana (pp.21-41). São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores Huciter Ltda.

Delors, J. (2001). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (7ª ed.). Tradução de J. C. Eufrázio. UNESCO, Edições ASA.

Dias, J. R. (2002). Globalização, diversidade e cultura. In M. Patrício. Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta. (pp.51-58). Lisboa: Porto Editora.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, LDA.

Fazenda, I. (Org.). (1998) Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus.

Figueiredo, Z. C. (2001). Formação docente, currículo e saber. In F. E. Caparroz (Org.). Educação Física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTERIA. v.I.

Freire, P. (1975). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.

Galvão, Z.; Rodrigues, L. H.; Silva, E. V. M. (2005). In S. C. Darido; C. I. Andrade (Coordenação). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica (pp.176-197). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Garcia, R. (1993). O desporto no universo mítico-ritual: os modelos existenciais revelados na corrida da maratona. Dissertação de Doutorado. Universidade do Porto.

Garcia, R. (1999). Da desportivização à somatização da sociedade. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça. (Org.). Contextos da pedagogia do desporto. (pp.115-159). Lisboa: Livros Horizontes.

Garcia, R. (2001). Um olhar antropológico para reencantar a Educação. I Congresso Científico de Educação Física – Manaus: UniNilton Lins.

Garcia, R. (2002a). Violência no desporto: unha visión mítica-ritual. Conferência proferida no XIX Congresso Galego de Filosofia. Aula Castelao de Filosofia. Pontevedra, Espanha.

Garcia, R. (2002b). O corpo como importante valor do desporto. Conferência proferida na Universidade do Leste de Minas Gerais. Ipatinga, Brasil.

Garcia, R. (2006). A convergência e cruzamento de saberes no desporto. In A. L. Pereira; A. Costa; R. Garcia (Org.). O desporto entre lugares: o lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto. (pp.15-33). Porto: Faculdade de Desporto, UP.

Garcia, R.; Lemos, K. (2003). A estética como um valor na Educação Física. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.17, n.1, pp.32-40.

Garcia, R.; Lemos, K. (2005). Temas (quase éticos) do desporto. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Garcia, R.; Pereira, A. (2004). Uma visão axiológica da Educação Física: análise centrada nos valores do dever e do corpo. In J. E. Campello (Org.). Paradigma, vivências e currículo. São Luiz, Prata da Casa.

Garcia, R.; Queirós, P. (1999). A Educação Física escolar e os novos valores - compreensão da Educação Física à luz das mutações axiológicas deste final de milénio. Ludens, 16:23-26.

Gastaldi, Í. (1994). Educar e evangelizar na pós-modernidade. São Paulo: Salesiana Dom Bosco.

Gaya, A.; Torres, L. (2004). O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos. In A. Gaya; A. Marques; G. Tani (Org.). Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. (pp.57-74). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Gervilla, E. (1997). Postmodernidade y Educación: Valores y cultura de los jovens (3^a Reimp.). Madrid: Ed. Dykinson.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1993). O Inquérito – teoria e prática. (2^a. ed.). Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (1994). Modernidade e identidade pessoal. Oeiras, Celta Editora.

Gimeno, J. (1992). Ambitos de diseño. In J. Gimeno; A. P. Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. (pp.265-333). Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1998). l curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Gomes, J. F. (1996). Estudos para a história da Educação no século XIX. (2^a ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (Org.). Os professores e a sua formação. (pp.93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gorender, J. (2004). Globalização e trabalho. In S. Scheiffer (Org.). Globalização e estrutura urbana. (pp.49-59). São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores Huciter Ltda.

Graça, A. (2004). O desporto na escola: enquadramento da prática. In A. Gaya; A. Marques; G. Tani (Org.). Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. (pp.97-112). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Grawitz, M. (1993). Méthodes des sciences sociales. Paris: Dalloz.

Grubdy, S. (1987). Curriculum: product or praxis. London: The Falmer Press.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudanças. Portugal: Editora McGraw-Hill.

Hargreaves, A.; Earl, L.; Ryan, J. (2001). Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda.

Hassenpflug, W. N. (2004). Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. São Paulo: Editora Saraiva / Instituto Ayrton Senna.

Hopkins, D. (2003). Prefácio. In A. Hargreaves. O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.

Horta, J. S. (1998). Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Gomes. Tema Em Destaque: Direitos Humanos, Cidadania e Educação. (pp.5-34). Guarulhos: Lis Gráfica e Editora LTDA.

<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/resolucaoCEB3.htm>>
http://www.educacoonline.pro.br/a_producao_do_gt_90.asp?f_id_artigo=231
<http://www.ensinandodesiao.org.br/abragjim/0701.htm>
http://www.senac.br?INFORMATIVO/BTS/273/boltec_273a.htm

Ibáñez, R. M. (1997). El contenido axiológico de la educación. In M. F. Patrício (Org.). A escola cultural e os valores. (pp.57-72). Porto: Porto Editora LDR.

Jaeger, W. W. (2003). Paidéia: a formação do homem grego. (4ª ed.) Tradução de A. M. Pereira. [Adaptação do texto para a edição brasileira: M. Stahel; revisão do texto grego: G. C. Cardoso de Souza]. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (2ª tiragem: 11/2003)

Junior, A. (1978). Capitania das Minas Gerais. (3ª. ed.). Belo Horizonte: Itatiaia.

Kemmis, S. E. (1998). Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Kirk, D. (1993). The body, schooling and culture. Victoria: Deakin University Press.

Kunz, E. (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In F. E. Caparroz (Org.). Educação Física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTERIA. v. I.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Le Moinge, J. L. (1983). Science de l'autonomie et autonomie de la science. In Lauto-organisation de la Physique au Politique. Colloque de Ceriy. (pp.521-536). Paris: Ed. Du Senil.

Leite, Y. (1994). A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino na escola pública. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas FE-UNICAMP.

Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1990). Investigação qualitativa – fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Lipovetsky, G. (1994). O crepúsculo do dever. A Ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Lipovetsky, G. (1996). A sociedade em busca de valores. A era do após-dever. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, A. (2006a). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. [Consulta em 07/04/2006.] Disponível em:

Lopes, A. (2006b). Trabalho, Ciência e Cultura: Desafios para o Ensino Médio. PGM3 – Quem conta um conto... [Consulta em 07/04/2006.] Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/tcc/tetxt3.htm>.

Lopes, E. *et al.* (2003). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica. (pp.15-18).

Lopes, V.; Maia, J.; Mota, J. (2000). Aptidões e habilidades motoras – uma visão desenvolvimentista. Porto: Livros Horizontes.

Lucinda E. (2006). Só de sacanagem. [Consulta em 24/04/2006.] Disponível em: <http://www.sintese-se.com.br/lerconteudo.php?188>.

Luna, F. (1980). Minas Gerais: escravos e senhores. Análise da estrutura populacional de alguns núcleos mineratórios (1718-1804). São Paulo: FFA-USP (Tese não publicada).

Macedo, B. (1995). A construção do projecto educativo de escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Macedo, E. (2002). Currículo e competência. In A. Lopes; E. Macedo (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A.

Macedo, E. (2002). Currículo e competência. In A. Lopes; E. Macedo (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A.

Macedo, E.; Fundão, A. P. (2006). A produção do GT de Currículo da ANPED nos anos 90. [Consulta em 07/04/2006.] Disponível em:

Machado, F.; Gonçalves, M. F. (1991). Currículo - problemas e perspectivas. Rio Tinto: Edições ASA.

Maffesoli, M. (2000). O eterno instante. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução de M. L. Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget.

Marques, A. (2002). Verbetes "Valor". In R. Maia. Dicionário de Sociologia. (pp.398-399). Porto: Porto Editora, Lda.

Matos, Z. (2004). Pedagogia do desporto: novas questões velhos problemas. In E. Lebre; J. Bento (Ed.). Professor de Educação Física: ofícios da profissão. (pp. 251-284). Porto: Fcdef, UP.

Mello, G. (1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (Relatora – resolução CEB, nº 3. [Consulta em 27/01/06]. Disponível em:

Méluse, J. (1979). Approches systémiques des organisations – vers l'entreprise à complexité humaine. Suresnes: Ed. Hommes et Techniques.

Mialaret, G. (1999). As ciências da educação. Lisboa: Livros e Leituras, LDA.

Moraes, R. C. (2004). Globalização e políticas públicas: Vida, paixão e morte do estado nacional.. Revista Educação e Sociedade. São Paulo/Campinas: Unicamp, v. 25, 309-333.

Morin, E. (1983). Peut-on, concevoir une science de l'autonomie. In L'auto-organisation de la Physique au Politique. Colloque de Cerisy. Paris: Ed. Du Seuil, pp.318.

Mota, C. (2003). São Paulo, exercício de memória. Revista Estudos Avançados. São Paulo, USP, v. 17, 241-263.

Musgrave, P. W. (1979). Sociologia da Educação. (3ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neira, M. G. (2003). Educação Física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte.

Nóvoa, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). Os professores e a sua formação. (pp.15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias de suas vidas. In A. Nóvoa (Org.). Vidas de professores. (pp.9-30). Portugal: Porto Editora, LDA.

Oliveira, R. P. (2000). Reformas educativas no Brasil na década de 90. In A. Catani; R. Oliveira (Org.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. (pp.77-93). Belo Horizonte: Autêntica.

Pacheco, J. (1995). O diálogo entre o currículo e a didática. Comunicação ao III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. Lisboa: U.L.

Pacheco, J. (1996). Currículo, teoria e prática. Porto: Porto Editora, LDA.

Pais, J. M. (1998). Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Pascual, A. (1995). Clarificación de valores y desarrollo humano; estrategias para la escuela. San Dalmacio, Madrid: Narcea.

- Patrício, M. F. (1983). Lições de axiologia educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1996). A escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Patrício, M. F. (Org.). (1997). A escola cultural e os valores. Porto: Porto Editora, LDR.
- PCN's (1998). Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- PCN's (1998). Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, introdução aos parâmetros curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- PCN's (1999). Ensino médio ./ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.
- PCN's (2000). Apresentação dos temas transversais e ética/ Secretaria de Educação Fundamental (2ª.ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- PCN's (2000). Educação física / Secretaria de Educação Fundamental (2ª.ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- PCN's (2000). Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental (2ª.ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Pereira, E.; Teixeira, Z. (1997). A educação básica redimensionada. In A. Severino *et al.* LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. (pp. 83-105). São Paulo: Cortez Editora.
- Pérez, S. G. (2002). Educação em valores – como educar para a democracia. (2ª.ed.) Tradução de F. Murad. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Piconez, S. B. (Coord.). (1991). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papyrus.
- Pimenta, S. G. (1977). Formação de professores: saberes e docência da identidade. In L. Porcher. A escola paralela. Lisboa: Livros Horizontes.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes e docência da identidade. In Fazenda, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papyrus.
- Poirier, J.; Clapier-Valladon, S.; Raybaut, P. (1999). Histórias de vidas – teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.
- Porcher, L. (1977). A escola paralela. Lisboa: Livros Horizontes.

Power, C.; Catterell, J. (1981). Changes in students in the transition, from primary to secondary school. ERDC Report. N. 27. Camberra: AGPS.

Prado, I. G. (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil. In M. L. Mendes. FORUM - Escola, Diversidade e Currículo. (pp.57-68). Lisboa: Ministério da Educação.

Queirós, P. (2000). Para uma renovação da Educação Física – o corpo como categoria central. Universidade do Porto.

Queirós, P. (2002). O corpo na Educação Física – leitura axiológica à luz das práticas e discursos. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto.

Queirós, P. (2004). Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto. In A. Gaya; A. Marques; G. Tani (Org.). Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. (pp.187-197). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Queirós, P. (2006). O corpo na Educação Física – Leitura axiológica. In: A. L. Pereira; A. Costa; R. Garcia (Org.). O desporto entre lugares: o lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto. (pp.173-198). Porto: Faculdade de Desporto, UP.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Ramon, J. (1996). Autonomia e vulnerabilidade do indivíduo moderno. In E. Morin *et al.* A sociedade em busca de valores. Lisboa: Instituto Piaget.

Raux, J.-F. (1996). Elogio da filosofia para construir um mundo melhor. In E. Morin *et al.* A sociedade em busca de valores. Lisboa: Instituto Piaget.

Resweber, J.-P. (2002). A filosofia dos valores. Tradução de M. R. Themudo. Coimbra: Editor Livraria Almedina, Coimbra.

Reynolds, J.; Skilbeck, M. (1976). In culture and the class-room. Londres: Open B.

Ribeiro, A. C. (1993). Desenvolvimento curricular. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, D. (2005). O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Schwarcz.

Ribeiro, P. (1995). Os conceitos de corpo no programa de Educação Física no 3º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

Rocha, F. (1997). A cultura no âmago da escola. In M. F. Patrício (Org.). Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000. Porto: Porto Editora LDA.

Rocher, G. (1989). Sociologia Geral – a ação social. Lisboa: Presença. v.1.

Rocher, G (1989). Sociologia Geral – a organização social. Lisboa: Presença. v.2.

Rocher, G. (1989). Sociologia Geral – mudança social e acção histórica. Lisboa: Presença. v.3.

Roldão, M. do C. (1999). Currículo e gestão curricular – O papel das escolas e dos professores. In M. L. S. Mendes. FORUM - Escola, Diversidade e Currículo. (pp.45-56). Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. do C. (2003). Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.

Rosa, J. (1994). Uma escola em mudança com a comunidade. In R. d'Espiney; R. Canário (Org.). Uma escola em mudança com a comunidade: Projeto ECO, 1986-1992: Experiências e reflexões. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rua, M. das G. (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In COMISSÃO NACIONAL DE POPULACAO E DESENVOLVIMENTO. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD/UNESCO.

Santos, B. S. (2001). Globalização: fatalidade ou utopia? Porto: Edições Afrontamentos.

Saviani, D. (2002). Percorrendo caminhos na educação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, (pp.273-290).

Schanitz, D. (2004). Cultura: tudo o que é preciso saber. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 5rf.

Schawab, J. Un enfoque práctico como language para el curriculum. In J. Gimeno; A. P. Gomes.. pp.197-209.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (pp.78-92).

Serres, M. (1992). Une philosophie de l'Essai: la vie comme pensée. In J.-M. Auzias; M. Serres. Philosophe occitan. Fédérop/Jorn(pp.45-50).

Shubert, W. (1980). Curriculum books: the first eighty years: context, comentary and bibliography. Lenham: University Press of America.

Silva, E. V. M.; Venâncio, L. (2005). Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In S. C. Darido; C. I. Andrade (Coord.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. (pp.50-63). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Silva, M. (2002). Verbete “Sociedade”. In R. Maia. Dicionário de Sociologia. (pp. 351-352). Porto: Porto Editora, Lda.

Silva, P; Queirós, P.; Botelho Gomes, P. (2000). Leitura sobre o corpo e as práticas desportivas escolares. Porto: Universidade do Porto.

Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Ed.). Handbook of qualitative research (pp.821-34). London: Sage.

Simão, V. (2000). A sociedade humana no horizonte dos anos 2000. In M. F. Patrício (Org.). Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000. Porto: Porto Editora LDA.

Soares, C.; Tafarrel, C.; Escobar, M. (2001). A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI. In W. W. Moreira (Org.). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. (6ª ed). Campinas, SP: Papyrus.

Soares, R. (2001). A influência dos judeus “cristãos novos” na cultura mineira. [Consulta em: 06/02/2006.] Disponível em:

Sobral, F. (1990). Para uma crítica axiológica do desporto e da educação corporal. Desporto, Ética e Sociedade. Actas, FCDEF – UP.

Stenhouse, L. (1981). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann Educational Books, pp.84-96.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

Stoer, S. R.; Cortesão L. (1999). Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento.

Taba, H. (1962). Curriculum development: Theory and practice. New York: Harcourt Brace and World.

Taba, H. (1983). Elaboración del currículo (6ª ed.). Buenos Aires: Troquel.

Tani, G. (2004). Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar. In A. Gaya, A. Marques; G. Tani (Org.). Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. (pp.113-141). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Teixeira, R. (2002). Verbetes "Educação". In R. Maia. Dicionário de Sociologia. (pp.119-120). Porto: Porto Editora, Lda.

Toro, J. B. (1998). Códigos da modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI. Tradução e adaptação de A. C. G. da Costa. Porto Alegre: Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

Torres, R. (1998). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In L. Tommasi *et al.* (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. (2ª.ed.). (pp.125-193). São Paulo: Cortez.

Tubino, M. J. G. (2001). Dimensões do esporte. (2ª.ed.) São Paulo: Cortez

Tuckman, B. (2000). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva; J. M. Pinto (Org.). Metodologia das Ciências Sociais, (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Weber, M. (1983 [1922]). Fundamentos de Sociologia. Porto: Rés.

Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. Teaching and Teacher Education, 2(3), pp. 263 -268.

Zabalza, M. (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar. In M. L. S. Mendes (Coord.). FORUM - Escola, Diversidade e Currículo. (pp.93-119). Lisboa: Ministério da Educação