

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE SÃO PAULO: ESPAÇO DE TENSÃO ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO

Robinson Luiz Franco da Rocha

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Jocimar Daolio

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo

O presente texto apresenta um estudo de caso etnográfico sobre a prática pedagógica de uma professora da Rede Estadual de São Paulo, a partir da implementação curricular paulista ocorrida no ano de 2008. O objetivo foi analisar a forma como ela tem lidado com os conteúdos sugeridos no Currículo de Educação Física de São Paulo (CEF-SP) na construção de sua prática docente. Percebe-se que a professora produziu sua prática docente com base nas orientações do CEF-SP, na prática “tradicional” estabelecida na disciplina ao longo dos anos e na maneira como os alunos respondiam às propostas. É revelada na prática da professora a “tensão” existente entre a tentativa de transformação das aulas pelo currículo e a prática “tradicional” presente nas representações de professora e alunos.

Palavras chave: Educação Física. Currículo de São Paulo. Prática Pedagógica.

Introdução

No ano de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) adotou uma proposta curricular única para cada disciplina que compõe sua matriz curricular, contemplando do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (Ciclo II) e todo o Ensino Médio. Com relação à Educação Física, a então “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Educação Física” (PCEF-SP) passou, a partir daquele ano, a orientar a prática educativa dos professores desta disciplina em todas as escolas públicas estaduais. Decorridos mais de cinco anos desde sua implementação, a proposta curricular consolidou-se no ano 2010 como “Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo” (CEF-SP).

Atualmente, três diferentes materiais compõem o CEF-SP e subsidiam o trato pedagógico desta disciplina: (1) o Documento Base, no qual são explicitados a fundamentação conceitual adotada para a disciplina, os princípios pedagógicos que orientam os tratos dos conteúdos e uma sistematização dos conteúdos/temas sugeridos para serem contemplados em cada série/ano escolar (SÃO PAULO, 2010); (2) os

chamados Cadernos do Professor (CP), compostos por um total de 28 volumes, um para cada bimestre de cada série/ano escolar, que foram formulados como materiais de apoio à prática docente, contendo propostas de situações de aprendizagem correspondentes aos conteúdos/temas previstos no documento base, orientações de estudo aos professores, avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos; e (3) os Cadernos do Aluno (CA), que, surgidos posteriormente à implementação dos dois primeiros materiais curriculares, contemplam a mesma organização de conteúdos presente no Documento Base e nos CP (também num total de 28 cadernos) e foram confeccionados para uso exclusivo de cada aluno durante e após as aulas. Esses três materiais subsidiam e orientam oficialmente o trato desta disciplina nas escolas da rede paulista.

A adoção de referenciais curriculares em grandes redes escolares públicas estaduais, como no caso de São Paulo, tem sido uma tendência que apresenta diversos questionamentos acerca dos resultados alcançados. Algumas das críticas surgidas são a de esses referenciais ferirem a autonomia de professores e escolas ao padronizarem os conteúdos ministrados nas aulas e desconsiderarem o contexto sociocultural em que cada escola se situa (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; NEIRA, 2011). Por outro lado, tem-se apontado que os mesmos referenciais curriculares causam um impacto positivo à área “ao definirem claramente para a comunidade o papel da Educação Física Escolar, estabelecendo um novo patamar de referência para o debate pedagógico da área” (BETTI *et al*, 2010).

Para Betti *et al* (2010), tais proposições curriculares absorvem parte das discussões teórico-metodológicas geradas na área de Educação Física a partir da década de 1980, e assumem várias das críticas feitas ao chamado modelo “tradicional” das aulas de Educação Física. Existe certo consenso na área de que o desenvolvimento teórico-metodológico produzido, principalmente a partir do “movimento renovador da Educação Física¹”, desenvolvido desde o final da década de 1970 até parte da década de 1990, não tenha revertido em melhorias na prática escolar desta disciplina. Daolio (2001) e Kunz (2006) afirmam que as modificações propostas por esse movimento acabaram se restringindo às discussões acadêmicas e produções teóricas da área, as quais alcançaram espaço e grande relevância, mas com pouco poder de modificação da prática docente dos professores que atuam nas escolas.

Daolio (2001, p.34) promove uma reflexão a partir da Antropologia Social e percebe a existência de “um imaginário social da área” que dá sentido e orienta as ações dos professores desta disciplina nas aulas, o que resulta na manutenção de certo modelo “tradicional” de se desenvolver as aulas de Educação Física no cotidiano escolar. Segundo o autor, a Educação Física (e sua prática escolar), tomada como prática cultural, “apresenta certa tradição e certos procedimentos, consolidados ao longo do tempo e

¹Dentre as publicações que abordam o movimento renovador da Educação Física, indicamos o livro “Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980” (DAOLIO, 1998) e o artigo “A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física” (BRACHT, 1999).

dotados de eficácia simbólica²⁰ (DAOLIO, 2010, p.9) que a validam no contexto escolar, legitimando sua presença frente aos sujeitos escolares.

Sendo assim, qualquer tentativa de mudança nas aulas de Educação Física Escolar, inclusive mudanças curriculares como a promovida no Estado de São Paulo (e em outros Estados), precisa levar em consideração essa dinâmica que envolve a disciplina no seu acontecer diário nas escolas brasileiras (DAOLIO, 2001).

Desta forma, a mesma prática de Educação Física Escolar, criticada ao longo dos anos nas discussões acadêmicas, que tem resistido às tentativas de mudança sugeridas pelas proposições teóricas - mas que, por outro lado, tem correspondido às demandas da comunidade escolar de uma maneira tradicional e eficaz - se depara com as atuais implementações curriculares desenvolvidas nos últimos anos.

Objetivo da pesquisa e contexto do estudo

O presente texto apresenta resultados de um estudo sobre a prática pedagógica de uma professora efetiva da Rede Estadual de São Paulo, a partir da implementação curricular paulista ocorrida no ano de 2008. O objetivo foi analisar a forma como ela tem lidado com as orientações teórico-pedagógicas presentes no atual CEF-SP para a Educação Física, e construído sua prática docente nas aulas.

Optou-se por um estudo de caso etnográfico a fim de melhor acompanhar o cotidiano dessas aulas e compreender a lógica contida na sua prática pedagógica, a partir da compreensão desta como um processo singular e complexo. A orientação etnográfica em que se baseia esta investigação partiu da compreensão desenvolvida pelo antropólogo Clifford Geertz (1989) sobre a pesquisa etnográfica, para quem este tipo de estudo deve se configurar por uma “descrição densa” da realidade. Por “descrição densa”, o autor entende ser a análise do comportamento dos sujeitos de forma que não fique restrita à simples descrição superficial das suas ações, mas que se busque a interpretação dos atos e discursos como forma de entender o que está sendo “dito” por eles, não apenas em suas falas, mas também nas suas ações rotineiras.

Caracterizado como um estudo interpretativo (GEERTZ, 1989), o trabalho etnográfico deve interpretar o fluxo do discurso social, de modo que se possa construir uma “leitura” da ação social dos sujeitos nos contextos investigados. A representatividade deste tipo de estudo não se dá “mecanicamente”, de forma a ilustrar ou testar alguma afirmação geral, mas, segundo Fonseca (1999), espera-se que o dado particular abra caminho para interpretações abrangentes e para a elaboração de modelos que nos auxiliem a fazer sentido daquilo que os “outros” fazem.

Nesse sentido, a professora participante representou um grupo social específico, o dos professores de Educação Física da Rede Estadual paulista, sem que houvesse deixado

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

de se constituir como um indivíduo singular. Ela está sujeita às mesmas influências históricas e sociais que têm marcado toda uma geração de professores desta rede, o que contribui para que seu discurso venha a alcançar similaridades com as experiências e realidades vivenciadas por muitos outros professores.

Por seu caráter oficial e ampla distribuição às escolas estaduais paulistas, prevê-se que o CEF-SP possua grande relevância para as aulas de Educação Física nesta rede. Apesar disso, pode-se questionar até que ponto as mudanças propostas nos documentos curriculares paulistas têm conseguido alcançar a prática escolar da Educação Física nas escolas deste Estado. Não é possível afirmar que reais modificações estejam ocorrendo na prática desta disciplina e que aquilo que é previsto no currículo esteja se concretizando nas aulas. Mas também não se pode subestimar sua influência na prática dos docentes e afirmar que tais modificações não venham sendo realizadas.

De qualquer forma, o que ocorre no cotidiano das aulas deve ser conhecido e analisado. É necessário se aproximar do cotidiano escolar, reconhecendo a complexidade que envolve as práticas diárias conduzidas neste ambiente. Os diferentes sujeitos envolvidos (professores, alunos, diretores, funcionários, etc.) desenvolvem suas ações a partir de uma dinâmica sociocultural na qual estão inseridos. Tal dinâmica precisa ser considerada quando se pretende entender o impacto que uma mudança curricular possa ter neste contexto (DAOLIO, 2001), bem como a forma como tais propostas são integradas pelos professores às suas práticas cotidianas (BETTI *et al*, 2010; BRACHT, 2010).

Dentre algumas das questões surgidas em relação às implementações curriculares em curso no Brasil e sobre o papel que os professores têm assumido nelas, deu-se destaque às seguintes: de que maneira os professores de Educação Física da Rede Estadual têm construído sua prática docente com base no CEF-SP? O CEF-SP tem sido realmente integrado à prática dos professores da rede? Se sim, de que maneira os professores têm se apropriado dos materiais oficiais no acontecer diário de sua prática? Que iniciativas têm sido criadas e adotadas pelos professores frente à realidade na qual trabalham para colocar em prática o que é proposto no referencial curricular?

A partir destes questionamentos, o objetivo do estudo foi compreender como uma professora de Educação Física da Rede Estadual paulista constrói sua prática pedagógica a partir do que é proposto no CEF-SP. O presente texto apresenta parte da análise interpretativa do trabalho de campo desenvolvido no cotidiano das aulas da professora pesquisada. Espera-se que os pontos levantados aqui possam contribuir para as discussões das implementações curriculares que têm ocorrido em outros Estados e municípios do país.

O trabalho de campo desenvolveu-se no cotidiano das aulas de Educação Física ministradas por uma professora da Rede Pública de São Paulo em uma escola no município de Rio Claro. A escolha da professora seguiu alguns critérios pré-estabelecidos como: (1) ser um(a) professor(a) efetivo(a) desta rede que tivesse ministrado aulas regularmente desde 2008; (2) um(a) professor(a) que manifestasse desenvolver suas aulas com base nas orientações dos materiais curriculares oficiais.

A partir desses critérios, chegou-se à professora Lolla³, formada no ano de 1988 numa universidade pública. Após quase dois anos lecionando de forma eventual na Rede Estadual, a professora ficou por 18 anos afastada das aulas desta rede, enquanto administrou uma escola de Educação Infantil. Em 2006, retornou à rede pública paulista como docente efetiva no município de Limeira, onde ficou até 2010. Em 2011, passou a lecionar na escola em que foi realizado este estudo, na cidade de Rio Claro. Ao longo desse tempo, fez dois cursos de pós-graduação em Educação Física Escolar, um em 1988 e outro em 2010-2011⁴, e também cursou a graduação em Pedagogia.

Com os procedimentos de autorização realizados, o trabalho de campo iniciou-se no dia 5 de Março de 2013 e findou-se no dia 26 de Junho do mesmo ano, abrangendo o 1º e 2º bimestres. Ao todo, foram realizadas 58 horas de observações, equivalentes a 70 aulas ministradas pela professora em três salas de 9º ano do Ensino Fundamental (9º anos 1, 2 e 3). Um diário de campo foi utilizado no decorrer das aulas, de forma a possibilitar a anotação da dinâmica de trabalho da professora. Ao final do período de observações, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas para posterior transcrição e análise.

Ao longo das observações, os conteúdos/temas desenvolvidos pela professora (previstos no CEF-SP) foram a capoeira, o *hip-hop* e *street dance* e o futebol de campo. Os dois primeiros foram ministrados no 1º bimestre e o terceiro se desenvolveu ao longo de todo o 2º bimestre. A organização adotada pela professora previa, aos finais de cada aula, a realização de uma série de atividades não compreendidas nas orientações curriculares, que foram chamadas por ela como “Momento de Livre Escolha das Atividades” (MLEA).

Ao tratar da prática pedagógica da professora Lolla, procuramos interpretar a sua ação educacional, tendo como foco principal a forma como ela lidou com os conteúdos sugeridos no CEF-SP. Mas esse processo levou em conta também a forma como ela conduziu e justificou os MLEA, pois o seu desenvolvimento nas aulas pôde revelar muito da compreensão da professora acerca de sua prática docente e da própria Educação Física Escolar, o que influenciou significativamente a forma como ela desenvolveu os conteúdos previstos no CEF-SP.

A prática pedagógica da professora: tensão entre o tradicional e o novo

No presente texto, foi dada especial atenção ao período de observação referente ao 1º bimestre, quando a professora desenvolveu em suas aulas os conteúdos capoeira, *hip-hop* e *street dance*, ambos sugeridos pelo CEF-SP, e os chamados “Momentos de Livre Escolha das Atividades” (MLEA), não previstos no currículo, mas adotados pela professora em quase todos os finais de aula.

3 Nome fictício.

4Este último à distância, oferecido pela própria rede estadual em convênio com uma universidade pública, o chamado REDEFOR.

A professora Lolla assumiu uma organização própria para as suas aulas, nas quais considerou e partiu de algumas das atividades propostas no material curricular, mas adotou uma organização diferente daquela prevista nos Cadernos do Professor (CP). Segundo ela, era preciso desenvolver os conteúdos/temas de acordo com aquilo que os alunos conseguiam realizar e de forma adequada às condições que possui na escola.

Outro aspecto que influenciou a sistematização adotada nas aulas foi o interesse demonstrado pelos alunos aos conteúdos tratados. Para ela, alguns alunos se interessavam pelos dois temas (capoeira e *hip-hop*), mas boa parte se limitava a fazer apenas o que era pedido ou até se negava a fazer.

As duas aulas semanais com os 9º anos ocorriam seguidamente, totalizando 1h40min. De maneira geral, cada aula dupla se dividia em dois momentos bem claros: um momento inicial conduzido pela professora a partir das orientações didático-pedagógicas presentes principalmente nos CPs; e um momento final, voltado ao desenvolvimento de atividades “livres” pelos alunos (MLEA).

A dificuldade em envolver todos os alunos no trato de alguns conteúdos sugeridos no CEF-SP, como foi o caso da capoeira e do *hip-hop* no 1º bimestre, ajudava a justificar a realização nos finais das aulas dos chamados MLEA. No entendimento da professora em questão, nos momentos finais das aulas ela conseguia fazer com que aqueles alunos que não haviam tido uma participação ativa na primeira parte da aula, realizassem ao menos alguma atividade de que gostassem, mesmo que esta não tivesse relação direta com os conteúdos tratados desde o início. Em vista da “falta de interesse” demonstrada por parte dos alunos, os MLEA apareciam como alternativa da professora para que eles tivessem uma prática mais ativa.

Os MLEA duravam entre 20 e 40 minutos, dependendo da dinâmica adotada no início da aula. As práticas desenvolvidas nestes momentos não guardavam qualquer ligação com o conteúdo “principal” da aula. A sua adoção, segundo a professora, ocorria de maneira que os alunos realizassem uma prática da qual gostassem, havendo certa liberdade para escolher entre as opções oferecidas por ela. As atividades desenvolvidas nestes momentos eram quase sempre: o futsal (predominantemente praticado pelos garotos na única quadra da escola); jogos de voleibol (desenvolvido, na maioria das vezes, pelas meninas no pátio descoberto que ficava ao fundo da quadra, sem o uso de rede); o tênis de mesa (utilizando uma mesa que ficava constantemente montada no pátio coberto); e o jogo de damas.

Caracterizado como um momento “da prática pela prática”, ela afirmava ser necessário permitir que os alunos também realizassem atividades que desejavam e não apenas aquelas que lhes eram “impostas”.

Ao delegar a função de organizar e conduzir as práticas desses momentos aos próprios alunos, a professora entendia que estaria contribuindo para a maior autonomia dos mesmos, apreendida na ação de se tornarem responsáveis por aquele espaço da aula. Um espaço no qual teriam acesso a um momento de “vivência”, voltado à socialização, diversão, competição (saber ganhar e perder) e preservação da vontade de fazer uma atividade física, um espaço de lazer.

Já no trato pedagógico desenvolvido pela professora para os conteúdos capoeira e *hip-hop*, é percebida significativa mudança na própria maneira de atuar junto aos alunos. Nos momentos iniciais das aulas, amparada principalmente pelas orientações presentes no CP, a professora Lolla desenvolvia uma prática marcada pelo seu protagonismo nas explicações, demonstrações e discussões antes, durante e depois das práticas desenvolvidas. Já durante os MLEA, o que se podia perceber era a delegação aos próprios alunos da função de organizar e conduzir as atividades desenvolvidas.

No desenvolvimento das aulas de capoeira e *hip-hop*, a sistematização adotada pela professora permitiu que ela tratasse cada um destes conteúdos numa sequência de quatro aulas (que duravam entre 50 minutos e 1h10min, sendo que os minutos finais das aulas duplas eram dispensados aos MLEA). Em todo início de conteúdo, a professora Lolla optava por promover uma “discussão teórica” inicial, que tinha por objetivo introduzir aspectos históricos, sociais e culturais, a partir de informações que ela própria passava aos alunos e o conhecimento prévio que os alunos tinham sobre o tema. Nessas aulas, a transmissão oral dos conhecimentos se destacava, durando cerca de 50 minutos de exposição.

Alguns comentários da professora acerca dos conteúdos podem justificar a maneira como ela os desenvolveu nas suas aulas:

O meu objetivo ali da capoeira é essa raiz, cultura... Além da parte motora, porque eu acho que é meio óbvio. Mas é a parte histórica, a parte de raiz, o porquê da capoeira, como que ela se desenvolveu no contexto da história brasileira... acho isso muito interessante.

[...] o hip-hop eles têm certa resistência, até ouvem às vezes, mas na hora que você coloca na prática, poucos são os que querem fazer. Tá, é, gostam de ver como um espetáculo... gostam de ver as danças, os vídeos, isso eles gostam, mas na hora do movimento eles estão fora.

A sistematização adotada pela professora para o trato da capoeira envolveu, além da aula inicial, o desenvolvimento de atividades de ritmo musical, nas quais os alunos acompanhavam com palmas e algumas latas o ritmo demonstrado pela professora, bem como a audição de três músicas de capoeira angola e regional, sobre as quais era perguntado acerca dos instrumentos utilizados e as diferenças de ritmo. Também foram realizadas atividades de movimentação corporal, como três jogos em dupla, demonstrados pela professora em sala e praticados na quadra pelos alunos, que exigiam agilidade, força e equilíbrio em situações de confronto, sendo ligados a gestos específicos da capoeira.

Na terceira aula, a ênfase foi dada a algumas demonstrações de golpes típicos da capoeira com explicações sobre seus nomes e intenções nos jogos, de forma a subsidiar a prática dos alunos na quadra. Prática esta que foi feita com dificuldades, com boa parte dos alunos se negando a participar. Por último, na quarta aula, a professora promoveu uma roda de capoeira. Em duplas, após poucos minutos de “treino”, os alunos

participavam por alguns segundos no centro da roda, sendo essa participação avaliada para compor a nota do bimestre. Uma conversa final sobre o que havia sido feito nas quatro semanas de aula de capoeira fechou o trato deste conteúdo.

A professora adotou objetivos que julgou serem pertinentes às condições e tempo de desenvolvimento para esse conteúdo nas aulas. Seus objetivos são os de que os alunos venham a aprender informações referentes aos aspectos históricos e culturais da capoeira e que possam vivenciá-la nas aulas a partir de alguns elementos básicos, sem a necessidade de se alcançar um aprofundamento muito grande. Ela afirma:

[...] o que era mais importante é que eles vivenciassem a capoeira... se eles tinham aprendido muito da história, se eles tinham visto o movimento passo a passo, não me interessava que eles apresentassem os passos com perfeição, soubessem os nomes dos passos, não tinha necessidade... Era vivência, fazer a roda, bater palma, sentir o movimento, o gingar, o balançar, estar ali no meio [...]

No caso do *hip-hop*, na primeira aula a conversa inicial versou sobre o surgimento, características e compreensão do mesmo como manifestação sociocultural, idealizada por populações menos favorecidas na busca de melhores condições de vida, desde sua origem nos Estados Unidos à sua chegada ao Brasil. Os quatro elementos principais que constituem o *hip-hop* também foram discutidos: *rap*, *MC*, *grafite* e *street dance*, com destaque a esse último.

Como atividade da segunda aula, foi exibido um filme que tinha como temática central o *hip-hop*. A professora aproveitou para enfatizar alguns pontos, como os elementos do movimento *hip-hop*, a manifestação social realizada de forma pacífica, a dança como forma de expressão etc. Na terceira aula, a proposta foi que os alunos se dividissem em grupos e produzissem uma coreografia com uma sequência mínima de cinco movimentos de *street dance*, a exemplo do que haviam visto no filme e em alguns vídeos que foram exibidos nessa aula. Tal coreografia foi terminada e apresentada na quarta aula, mas contou com algumas desistências de alunos que diziam estar envergonhados em se apresentar perante os colegas.

Com o *hip-hop*, a dificuldade em envolver os alunos nas atividades práticas contribuiu para que a professora desse maior ênfase à exibição de filmes e vídeos e não exigisse muito da participação dos alunos nas coreografias, como destaca em sua fala: “O hip-hop foi mais visual, ele foi mais teórico... assistir meia hora de vídeo de hip-hop, o pessoal gosta, você entendeu? Apreciamos o espetáculo do hip-hop.”

O fato de o trato dos conteúdos da capoeira e do *hip-hop* ter se dado em sua maior parte com atividades em sala de aula, pela discussão de aspectos históricos e culturais, pela demonstração de gestos e movimentos característicos, pela exibição de filmes e vídeos, denota a dificuldade encontrada pela professora Lolla em desenvolver tais conteúdos a partir da vivência mais ativa dos alunos.

Frente ao pouco interesse demonstrado por alguns alunos e à dificuldade em fazê-los participar mais ativamente das práticas, a professora optou por adotar a realização de situações de aprendizagem mais “passivas”, com assimilação distanciada da vivência corporal dos conhecimentos sobre estes conteúdos.

Durante os ensaios e apresentações das coreografias, a participação dos alunos nos grupos era exigida pela professora, mas sem que houvesse de sua parte uma cobrança muito grande quanto ao que os alunos apresentavam no final. Segundo ela, era difícil “exigir muito” dos alunos na realização dos passos de dança, sendo mais bem avaliados por ela a “tentativa” e o empenho dos alunos no desenvolvimento da coreografia, do que propriamente o resultado alcançado.

A recusa de alguns alunos em dançar e organizar os grupos de *hip-hop*, por vergonha ou por não ser uma prática comum a eles, foi encarada pela professora como um problema. No entanto, o problema percebido não se refere ao fato de os alunos não estarem vivenciando na prática a capoeira ou o *hip-hop* e, por conta disso, estarem tendo uma aprendizagem limitada destes elementos culturais estabelecidos no CEF para este período. A preocupação da professora mostrou-se focada na não realização de uma atividade física pelos alunos, e era essa falta de atividade física que justificava a adoção dos MLEA, como já visto.

Um dos objetivos principais das aulas de Educação Física, segundo a professora, estaria na realização de alguma atividade física, independente de qual fosse a prática realizada pelos alunos. Não houve indícios de preocupação por parte da mesma com a aprendizagem “limitada” que os alunos pudessem ter pela falta de vivências práticas com a capoeira, o *hip-hop* e o *street dance*, quando isso, na verdade, deveria motivar um “reforço” de tais conteúdos/temas.

A “tensão” percebida na prática docente da professora Lolla se deu pelo fato de ela adotar, por um lado, as orientações didático-pedagógicas para a Educação Física nas escolas paulistas implementadas pelo CEF-SP (conduzindo uma série de situações de aprendizagem em suas aulas com os conteúdos sugeridos oficialmente para a disciplina), e, por outro, a adoção do MLEA, oportunizando aos alunos um momento específico em suas aulas para que os mesmos vivenciassem a “prática pela prática”, de uma maneira mais livre, não tão direcionada como no trato dos conteúdos “oficiais”. Desta forma, ela tanto correspondia às expectativas dos alunos em fazer suas práticas prediletas, como “cumpria” as orientações oficiais para a disciplina.

Não se trata, obviamente, de tecermos críticas à atuação da professora Lolla, mas de analisarmos o que levou à adoção desta sistematização. As justificativas dadas por ela para os MLEA deixam claras algumas representações sobre a própria Educação Física Escolar e sua atuação como professora desta disciplina. Representações estas que influenciam sua prática docente e, conseqüentemente, interferem na maneira como ela constrói seu conceito de Educação Física Escolar.

As afirmações feitas pela professora acerca dos MLEA revelam características individuais da sua prática docente, mas que se amparam na construção social da própria área da Educação Física (DAOLIO, 1995). Espaço da “prática pela prática”, da “prática

prazerosa”, da “competição esportiva no saber ganhar e perder”, “momento para o lazer”, de” “fazer uma atividade física são definições adotadas pela professora que refletem, além de opiniões individuais, um conjunto de representações sobre a própria área, que extrapola a subjetividade e perpassa toda a instituição educacional (DAOLIO, 1995).

Daolio (2010) refere-se a isso como a eficácia simbólica que envolve essa maneira tradicional das aulas de Educação Física ocorrerem nas escolas. Consolidada ao longo dos anos, essa eficácia confirma o espaço desta disciplina na escola e cria certas expectativas em relação à sua atuação, tanto para os alunos quanto para os próprios professores, como percebido ao longo deste estudo.

Considerações Finais

As representações que envolvem a prática escolar da Educação Física, juntamente com outras motivações relatadas pela professora em questão, como a falta de interesse por parte dos alunos em alguns conteúdos propostos no CEF-SP, são elementos que influenciam a sua prática docente, fazendo com que ela adote uma forma pessoal no trato dos conteúdos sugeridos, que ora se aproxima das orientações curriculares e ora se afasta delas.

Essa “tensão” à qual nos referimos ocorre, portanto, na tentativa de transformação das aulas de Educação Física, por meio da adoção do CEF-SP como orientação oficial para os professores. Com base nas proposições teóricas idealizadas nas últimas décadas, sobre a quais o currículo paulista se baseia, a prática “tradicional” desta disciplina é questionada. Pela tensão entre as contribuições acadêmicas e a prática escolar construída ao longo dos anos, vimos surgir na prática docente da professora pesquisada uma ação educativa que mesclava elementos “tradicionais” presentes nas representações de professora e alunos e “novas orientações”, que encontravam uma concretização no espaço das aulas de forma diferente da idealizada nos documentos curriculares.

De qualquer modo, a prática realizada pela professora Lolla (e, podemos dizer, de outros professores da rede paulista) apresenta indícios de que a implementação curricular paulista tem causado modificações sensíveis à prática educacional da disciplina da Educação Física nas escolas. Mas, ao mesmo tempo, tais modificações não ocorrem apenas com base no que as “novas” orientações curriculares determinam, mas também se dão a partir da realidade do contexto escolar, da compreensão (leitura) que os professores fazem de tais currículos e das dificuldades encontradas na sua relação com os alunos no decorrer diário de suas aulas.

Não se trata de referendar a prática docente tradicional e desconsiderar as propostas oficiais; nem negar a prática tradicional dos professores e sobrevalorizar as propostas curriculares oficiais. O que parece necessário é compreender tanto as propostas curriculares como a prática tradicional de professores e, principalmente, seu esforço para as adequações e implementações necessárias.

Parece ser nesse espaço de tensão e cotejamento que os avanços acontecerão. Novos estudos que levem em conta a dinâmica complexa do cotidiano das aulas precisam

acontecer, de forma a ampliarmos nossa compreensão de como as necessárias e profícuas implementações curriculares oficiais têm sido concretizadas e transformadas nas aulas.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE PHYSICAL EDUCATION IN THE CURRICULUM OF SÃO PAULO: AREA OF THE TENSION BETWEEN THE TRADITIONAL AND THE NEW

Abstract

This paper presents an ethnographic case study of the pedagogical practice of a teacher network state of São Paulo, from São Paulo curriculum implementation occurred in 2008. The objective was to examine how it has dealt with the suggested content in the Curriculum of Physical Education of São Paulo (CEF-SP) in the construction of their teaching practice. It was noticed that the teacher produced their teaching practice based on guidance from CEF-SP, the “traditional” established practice in the discipline over the years and in how students responded to the proposals. It is revealed in the practice of the teacher the “tension” between the attempt to transform the school curriculum and “traditional” practice present in representations of teacher and students.

Keywords: Physical Education. Curriculum of São Paulo. Pedagogical Practice.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO DE SÃO PAULO: ÁREA DE TENSIÓN ENTRE LO TRADICIONAL Y LO NUEVO

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso etnográfico de La práctica pedagógica de un maestra de estado la red de São Paulo, de São Paulo se produjo la implementación del currículo en 2008. El objetivo era examinar cómo se ha tratado el contenido sugerido en el Currículo de Educación Física de São Paulo (CEF-SP) en la construcción de su práctica docente. Se observó que el profesor produce su práctica docente en las orientaciones de CEF-SP, la práctica “tradicional” establecido en la disciplina en los últimos años y en cómo los estudiantes respondieron a las propuestas. Se puso de manifiesto en la práctica del maestro la “tensión” entre el intento de transformar el currículo escolar y la práctica “tradicional” presente en las representaciones de maestros y estudiantes.

Palabras-claves: Educación Física. Currículo São Paulo. Práctica Pedagógica.

Referências

BETTI, Mauro; DAOLIO, Jocimar; VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (Orgs.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, p. 109-28, 2010.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo L.; DANTAS, Luiz E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. educ. fis. esporte**, São Paulo, v. 25, n. spe, p. 105-15. dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092011000500011&lang=pt. Acesso em: 19/04/2013.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**. Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago, 1999.

_____. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 25ª Edição **Rev. e Ampl.** Campinas, SP: Papirus, p. 99-116, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara M. de; RUBIO, Kátia (orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo, Hucitec, p.27-38, 2001.

_____. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: _____. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, p.58-78. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf> Acesso em: 13/04/2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: ____; TREBELS, Andréas H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí: Editora Unijuí, p.11-22, 2006.

NEIRA, Marcos G. A proposta curricular no estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. In: **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011. Suplemento n.6. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/7_RBEFE_v25_supl6_nov2011_ensaio_4.pdf> Acesso em: 12/03/2012.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias – ensino fundamental ciclo II e médio.** São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/LCST.pdf> Acesso em: 20/08/2012.

.....

Recebido em: 25/11/2013

Revisado em: 20/12/2013

Aprovado em: 23/01/2014

Endereço para correspondência:

robinson_lfrocha@yahoo.com.br

Robinson Luiz Franco da Rocha

Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Rua Ambrosino Henrique, 75

Vila Labaki