

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO NASCIMENTO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA
GRANDE-PB: ENTRE O REAL E O IDEAL**

JOÃO PESSOA/PB
2012

MARIA DO SOCORRO NASCIMENTO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA
GRANDE-PB: ENTRE O REAL E O IDEAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Educação da Universidade
Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida

JOÃO PESSOA/PB
2012

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244p Nascimento, Maria do Socorro.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL
DE CAMPINA GRANDE-PB: ENTRE O REAL E O IDEAL / Maria do
Socorro Nascimento. - João Pessoa, 2012.

131f. : il.

Orientação: Jorge Fernando Hermida.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Política Educacional. 2. Espaços Físicos. 3.
Educação Física. 4. Prática Pedagógica. I. Hermida,
Jorge Fernando. II. Título.

UFPB/BC

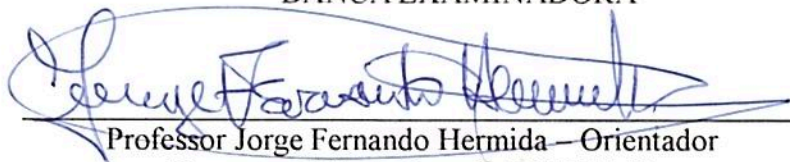
MARIA DO SOCORRO NASCIMENTO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA
GRANDE-PB: ENTRE O REAL E O IDEAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em: 29 de agosto de 2012.

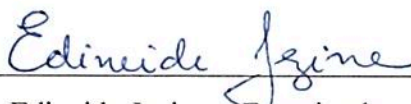
BANCA EXAMINADORA



Professor Jorge Fernando Hermida – Orientador
Doutor em Educação pela UNICAMP
Universidade Federal da Paraíba



Ana Lúcia Félix dos Santos – Examinadora Externa
Doutora em Educação pela UFPE
Universidade Federal de Pernambuco



Edineide Jezine – Examinadora Interna
Doutora em Educação pela UFPE
Universidade Federal da Paraíba

Universidade Federal da Paraíba

Aos meus filhos queridos, Davi e Salomão, com quem tenho aprendido a amar e cuidar, são eles minha principal fonte de inspiração na luta por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (*in memoriam*), por terem dedicado as suas vidas à formação de seus treze filhos, fazendo o que fosse possível/necessário para que essa tivesse a melhor direção e por terem me apoiado nos momentos mais difíceis de minha vida durante a nossa convivência.

Aos meus irmãos de sangue, em especial, as “manas” “Ducas”, “Lulú”, “Lordes”, Betânia e Fátima pela amizade fraterna, pelo apoio e carinho em vários momentos de nossas vidas no aconchego familiar.

A Burgo, companheiro com quem estou aprendendo a conviver e compartilhar as diferenças, obrigada pelos momentos de apoio.

A Davi e Salomão, pelo carinho, pela alegria, amor e pelo simples fato de existirem na minha vida. Amo-os muito.

Ao meu orientador, professor Jorge Fernando Hermida, por ter compartilhado seus conhecimentos sempre de forma otimista e pela tranquilidade e motivação com que conduziu esta nobre tarefa.

Aos companheiros e companheiras do grupo LEPEL/UFPB (Jeimison, Áurea, Fernando Cunha, Fernandinho, Jaques, Deise, Sóstenis, Daniela, Cíntia, Hermida) ponto de apoio nas lutas travadas em defesa de uma Educação Física (educação) que seja comprometida com os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora.

Aos colegas da turma 30 do mestrado, pelos diálogos e trocas de ideias, pela alegria e pela energia positiva transmitida durante nossos encontros no PPGE/UFPB.

À professora Ana Lúcia Félix, amiga de “longas datas”, pelos sábios conselhos, orientações e acolhidas sempre que precisei.

À professora Edineide Jezine, por ter aceitado o convite em compor a banca para defesa deste trabalho e pelas contribuições tão relevantes apresentadas na qualificação.

A Áurea, grande amiga e irmã camarada, que sempre esteve por perto me apoiando e dando força nos momentos mais difíceis e importantes de minha vida, nessa trajetória em João Pessoa rumo ao mestrado.

Às minhas queridas amigas conterrâneas, Janinha e Márcia, pelo incentivo nesta minha caminhada do mestrado, sei que, mesmo à distância, vocês ficaram torcendo por mim.

Ao meu amigo e compadre José Luiz Ferreira, eterno orientador, por ter disponibilizado seu acervo bibliográfico e o seu sítio para que eu pudesse estudar nos finais de semana.

A Geraldo, Eveline, Denise e Samara, pela atenção, acolhida e cuidados com meu pequeno Salomão nas idas ao Sítio enquanto estudava.

Ao GEEFES, que apesar de não existir mais enquanto grupo, foi um espaço importante da minha formação e decisivo na minha escolha pelo objeto investigado.

Às diretoras, professores e Coordenador de Educação Física que fizeram parte da pesquisa de campo, contribuindo para que este estudo se concretizasse, o que me faz assumir o compromisso acadêmico com Educação Física escolar do município de Campina Grande-PB.

Obrigada a todos vocês por existirem e fazerem parte da minha história.

“A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora” (MARX, K. ENGELS, F. 1977, p 118-9).

RESUMO

O presente estudo tem como propósito analisar a política educacional para a Educação Física escolar em Campina Grande-PB e a realidade das condições de trabalho dos professores deste componente curricular, a partir de um aspecto fundamental para a Prática Pedagógica: o espaço físico de aula. Inicialmente, o trabalho apresenta uma discussão a respeito da relação que se estabelece entre as políticas públicas sociais no Estado brasileiro tomando como referência a política educacional local e prossegue dialogando com as formas de pensar a Educação Física representada nas abordagens pedagógicas para o seu ensino e o seu difícil diálogo com os espaços físicos. A pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e documental e foi realizada em quatro escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da referida cidade. Para atender aos objetivos almejados e visando contribuir com as discussões a cerca das políticas educacionais para Educação Física no contexto escolar, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os diretores e professores de Educação Física das quatro escolas e com o coordenador de Educação Física do município. O estudo conclui que, apesar do significativo avanço ocorrido na área em matéria de abordagens pedagógicas, há um descompasso entre elas (o ideal) e a realidade educacional, notadamente no que diz respeito aos espaços físicos de aula. A distância que existe entre o ideal e o real pode ser caracterizada como condicionante da precarização do trabalho docente que sofrem os educadores da nossa área. Tomando como base os dados da realidade, este estudo aponta indicadores para essas políticas, na perspectiva de indicar possíveis elementos de transformação das estruturas de funcionamento das aulas e também superação das condições precárias de trabalho detectadas.

Palavras-chave – Política Educacional; Espaços Físicos; Educação Física; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the educational policy of the scholar Physical Education in Campina Grande-PB and the reality of the working conditions of the teachers of this school subject, from a fundamental aspect of the Pedagogical Practice: the physical space of class. Initially, this study presents a discussion about the relation established between social public policy in the Brazilian state, taking as a reference the local educational policy, and it proceeds dialoguing with the ways of thinking the Physical Education represented in the pedagogical approaches for its teaching and its difficult dialogue with the physical space. This is a qualitative, descriptive and documental research and it was performed in four public schools from a Municipal Education System in the referred city. In order to achieve the objectives and aiming to contribute with the discussions about the educational policy to Physical Education in the scholar context, it was used as instrument of data collection, semi-structured interviews with the principals and the Physical Education teachers of the four schools and also with the Physical Education coordinator of the city. This study concludes that, despite the significant progress occurred in the methodological approaches of the area, there is a difference between them, the ideal and the educational reality, especially in the physical spaces of class. This difference can be characterized as one of the reasons to the deterioration of the teaching work conditions suffered by the teachers of this area. Based on the reality data, this study points out the indicators for this policies, in the perspective to show possible elements of transformation in the work structure of the classes and also overcome the poor working conditions identified.

Keywords: Educational Policy; Pedagogical Practice; Physical Education; Physical Spaces.

LISTA DE SIGLAS

CONED	Congresso Nacional de Educação
DEFIDE	Departamento de Educação Física e Desportos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GEEFES	Grupo de Estudos em Educação Física e Esporte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LEPELPB	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Paraíba
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PCN's-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONEX	Programa de apoio a Núcleos de Excelência
SEDUC	Secretaria de Educação, Esporte e Cultura
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz Epistêmica.....	31
QUADRO 2 – Regulamentação do sistema de ciclos em Campina Grande.....	91
QUADRO 3 – Licitação para construção de quadras esportivas.....	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POLÍTICAS PÚBLICAS, SOCIAIS E EDUCATIVAS NO ESTADO BRASILEIRO	28
2.1 Política Social e Educacional.....	28
2.2 Textos e Contextos da Educação Brasileira – da década de 1980 até nossos dias.....	33
2.3 Política Educacional, Educação Física Escolar e o Município de Campina Grande-PB	45
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRINCIPAIS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E SEU ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO	48
3.1 A Educação Física numa Abordagem Desenvolvimentista.....	51
3.2 A Abordagem de Educação de Corpo Inteiro.....	55
3.3 A Educação Física na Abordagem Crítico Superadora	58
3.4 A Abordagem Crítico Emancipatória	63
3.5 A Abordagem Cultural	67
3.6 As Abordagens Pedagógicas e o seu Diálogo com a Infraestrutura e Materiais no Tempo e Espaço Escolar	69
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE.....	84
4.1. CAMPO EMPÍRICO: As escolas públicas municipais de Campina Grande.....	84
4.2 A Inserção da Educação Física nas Escolas Municipais de Campina Grande	85
4.3 A Regulamentação do Sistema de Ciclos no Município de Campina Grande	88
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	97
5.1 Os Espaços Físicos para a Prática Educativa em Educação Física: entre o Real e o Ideal	97
5.1.1 A Descrição dos Espaços	97

5.1.2 O que pensam os sujeitos da pesquisa	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE 1	129
APÊNDICE 2	130
APÊNDICE 3	131

1 INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisar sobre esta temática surgiu após concluir minha graduação no curso de Educação Física da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) em dezembro de 1998 e, posteriormente, começar a trabalhar como professora efetiva dessa disciplina em uma escola da Rede Estadual de Pernambuco na cidade de Santa Cruz do Capibaribe e contratada em escolas da Rede Municipal desta mesma cidade. Ao me deparar com a realidade dos espaços e materiais didáticos oferecidos para o trabalho pedagógico dos conteúdos de Educação Física me senti impotente e limitada. Porém, desenvolvi meu trabalho junto aos alunos de acordo com as possibilidades concretas oferecidas no ambiente escolar.

Ao longo deste trabalho dissertativo apontamos alguns fenômenos relacionados à prática pedagógica em Educação Física a partir de uma inquietação que não é recente. Estamos nos referindo aos espaços físicos designados às aulas de Educação Física, situados no âmbito das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino em Campina Grande-PB. Tais espaços apresentam um cenário degradante do trabalho pedagógico dos professores nessa área de conhecimento, comprometendo a qualidade do ensino da Educação Física no âmbito educacional.

O interesse por essas questões surgiu em 2001, quando participava como integrante do Grupo de Estudos em Educação Física e Esporte (GEEFES) na referida cidade. O GEEFES foi constituído por estudantes e professores de Educação Física que, insatisfeitos com sua formação acadêmica, buscaram através da formação do grupo, ampliar o leque de conhecimentos sobre a Educação Física no contexto educacional.

Comecei a fazer parte desse grupo quando ainda era estudante da UEPB em 1998, assim como a maioria dos integrantes. Concluí o curso neste mesmo ano, iniciei a carreira profissional e atualmente sou professora da Rede Estadual de Pernambuco. Mesmo morando em outra cidade - Santa Cruz do Capibaribe-PE -, continuei acompanhando algumas ações dos professores de Educação Física do município em Campina Grande-PB sobre os espaços destinados à sua prática pedagógica, que assim como eu, se deparam em seu cotidiano escolar: espaços precários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em Educação Física.

O grupo se reunia regularmente para estudar sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira e discutíamos sobre as dificuldades que nós, professores recém-formados, encontrávamos em nossa prática cotidiana para trabalhar conteúdos que necessitavam de determinados espaços para a sua sistematização e apreensão por parte dos alunos.

Apesar do GEEFES não ter sido institucionalizado enquanto grupo de pesquisa, pelo fato de seu coordenador e docente da UFCG, professor José Luiz Ferreira não possuir doutorado na época, nós realizamos uma pesquisa sobre os espaços físicos de aula para a Educação Física escolar, visitamos 52 escolas da Rede Pública municipal de Campina Grande-PB e fizemos registros fotográficos de seus espaços. Esse número representa 30% do total das escolas municipais de Campina Grande-PB. Classificamos as escolas em quatro categorias: escolas com espaço e com aula de Educação Física; escolas com espaço e sem aula de Educação Física; escolas sem espaço e com aulas Educação Física e escolas sem espaço e sem aula de Educação Física. Três das escolas com espaço possuíam quadras de cimento, outras tinham quadras de areia, outras possuíam pátios e algumas só apresentavam o terreno em situações diversas que dificultavam ainda mais as possibilidades pedagógicas de Educação Física. Fizemos uma prévia avaliação dos resultados, mas por algumas razões o grupo não se manteve, mesmo assim essas questões ligadas aos espaços de aula sempre me despertaram interesse e, hoje no mestrado, estou tendo a oportunidade de investigar mais a fundo.

O “pontapé” inicial para melhor compreender o objeto de estudo desta pesquisa – os espaços físicos para a prática educativa em Educação Física – constitui em resgatar a história desta disciplina curricular, no seio de uma sociedade capitalista, o período em que a mesma se destacou pelo surgimento de abordagens pedagógicas que até os dias atuais têm apresentado um salto qualitativo, apontando novas perspectivas de se trabalhar a Educação Física no contexto educacional.

As mudanças ocorridas na Educação Física brasileira, especificamente em 1980, são marcadas pelo significativo salto qualitativo das Propostas Pedagógicas, as quais começaram a emergir neste período histórico. Nessa época a Educação Física começa a superar antigos paradigmas dominantes apenas respaldados na aptidão física e na biologia, e incorpora análises sociais e políticas até então inexistentes (HERMIDA, 2009).

Essas mudanças são fruto de inúmeras questões relativas ao objeto de ensino e estudo da educação física escolar, às práticas pedagógicas suscitadas em diversos níveis (político, pedagógico, acadêmico), as quais nos últimos vinte anos versaram interessantes debates e discussões que impulsionaram a emergência de novas abordagens pedagógicas da Educação Física, concretizadas na forma de livros, artigos e revistas, assim como o aumento de cursos de pós-graduação e eventos científicos nacionais e internacionais da área. Estes acontecimentos ampliaram o leque de possibilidades de intervenção pedagógica e também enriqueceram os debates sobre o tema. Dentre as abordagens pedagógicas surgidas, destacamos as seguintes: a proposta de Educação Física numa abordagem desenvolvimentista de Go Tani et al (1988); a abordagem de Educação Física de Corpo Inteiro, de João Batista Freire (1997); a abordagem crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992); a abordagem crítico-emancipatória, de autoria do professor Elenor Kunz (1994); e a abordagem Cultural, proposta por Josimar Daólio (1997), dentre outras tantas (HERMIDA, 2009).

Tais abordagens se caracterizam por trazerem uma concepção específica de educação física escolar, dos seus conteúdos, metodologia, processos avaliativos concernentes, dentre outras especificidades. O que redundou na necessidade de espaços físicos adequados para a execução das mesmas.

Esses acontecimentos caracterizaram um reconhecível salto qualitativo das Abordagens Educacionais na história da Educação Física Brasileira, porém, percebe-se que os avanços teóricos da área não têm sido acompanhados no campo das políticas educacionais no chão da escola pública em termos de infraestrutura adequada (espaços físicos) ao desenvolvimento da prática pedagógica de Educação Física na perspectiva de cada uma das suas Abordagens Educacionais de ensino.

O surgimento de novas abordagens educacionais no campo da Educação Física escolar não se deu de forma isolada dos acontecimentos sociais que influenciaram novas formas de conceber a educação na sociedade brasileira: elas são fruto do processo histórico que o país estava vivendo.

A década de 1980 teve destaque pelas conquistas que aconteceram na educação, logo após o país retomar suas liberdades e tradições democráticas, depois de mais de vinte anos de ditadura militar. Tais conquistas civis e políticas permitiram que o país convocasse

uma Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) que aprovasse uma nova Constituição Federal em 1988, com a discussão, elaboração e aprovação de uma nova legislação educacional que repercutiu na história da Educação Física escolar em nosso país.

Depois de mais de oito anos tramitando na Câmara, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. No seu artigo 26 pode-se ler que:

§ 3 – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Com isto, tem-se que, pela primeira vez na sua história, a Educação Física escolar foi considerada como componente curricular da Educação Básica. E, com o passar dos anos, esse artigo sofre alterações em seu texto original, pois em 12 de dezembro de 2001 foi substituído pela Lei 10.328 que diz o seguinte:

§ 3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Apesar de ser incluído o termo **obrigatório**, em nossa opinião a modificação não acrescenta nada de novo, pois ao estabelecer-se no artigo 26 § 3º, em que dizia que a Educação Física era componente curricular da Educação Básica, facultativa nos cursos noturnos, a obrigatoriedade da disciplina nos outros setores do Ensino Básico estava garantida.

Dois anos mais tarde, com a sanção no Senado Nacional da lei 10.793, de 1º de dezembro de 2003, o parágrafo 3º sofre nova alteração, pois passa a vigorar em sua redação o seguinte enunciado:

§ 3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

As mudanças sofridas na redação do parágrafo 3º do artigo 26 acima, indicam que a Educação Física escolar sofreu um retrocesso, pois de acordo com o item anterior deste artigo, ao decretar-se a facultatividade da Educação Física, fica caracterizada a existência de dois tipos de escolas, formadoras de dois tipos de cidadãos. A escola dos brasileiros que têm possibilidade de acesso, por direito, às diversas disciplinas e conteúdos que caracterizam por Lei os currículos escolares; e a outra, a escola feita com disciplinas e conteúdos facultativos para os alunos que, além de trabalhar, têm necessidade de estudar à noite, nos seus horários de descanso. É justamente este coletivo de estudantes trabalhadores que são privados de uma parte significativa dos conteúdos escolares fundamentais para o pleno desenvolvimento de sua cidadania e potencialidades humanas (HERMIDA, 2009).

Acreditamos e defendemos que a escola pública deve proporcionar condições de aprendizagem em um ambiente que seja favorável ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos, independente de suas origens sociais, de raça ou gênero. A escola, enquanto Instituição de Ensino, deve garantir aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado no âmbito da Cultura Corporal que se faz presente nas brincadeiras, jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, malabarismos, entre outros que constituem os conteúdos da Educação Física escolar sistematizados pela abordagem crítico-superadora, defendida pelo Coletivo de Autores (1992). A Cultura Corporal é apresentada por este Coletivo em nova edição (TAFFAREL, 2009), como um campo de conhecimento que se constrói sócio historicamente pelos modos de vida da sociedade, de

organizar a produção dos bens materiais e imateriais através do trabalho, na sua relação com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. A partir dessas relações, foram-se construindo os jogos, esportes, danças e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola.

Apesar de defendermos a abordagem crítico-superadora da Educação Física como a que melhor corresponde a uma educação crítica e emancipadora, reconhecemos as significativas e indispensáveis contribuições que as demais abordagens propiciaram, contribuindo com os debates e produções da área, porém, se por um lado houve avanços teóricos dessas abordagens, os mesmos não têm sido acompanhados pelas políticas educacionais no que diz respeito a infraestrutura dos espaços para contemplação dos conteúdos de Educação Física, de acordo com o que propõe cada uma das suas abordagens, pois parte significativa das escolas públicas brasileiras encontra-se em situação perto do abandono por completo.

Além do retrocesso evidenciado no parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que priva aos alunos matriculados à noite dos conhecimentos específicos da Educação Física, também ocorre que os alunos que têm aula desta disciplina em outros horários vivenciam possibilidades limitadas de aprendizagem dos conteúdos, pois é comum no cenário de muitas escolas públicas a presença de espaços físicos inadequados para as práticas dessa disciplina. Como por exemplo, vemos espaços físicos tomados pelo mato, pedras, lixo, quadras em situação precária, além da ausência de quadras ou de outros espaços dedicados à prática da educação física na escola. Essa realidade compromete a qualidade do Ensino da Educação Física, pois muitos professores, pela falta de condições objetivas de trabalho, acabam improvisando as aulas e trabalhando os conteúdos de forma limitada. Para esses pressupostos, temos a contribuição de Hermida (2009, p. 10) na seguinte descrição:

Apesar de existir no Brasil, nos dias de hoje, diversas propostas pedagógicas que fundamentam de maneira teórica, metodológica e prática a presença da Educação Física nas escolas brasileiras, na realidade educacional concreta as coisas são diferentes. A improvisação, o desconhecimento das possibilidades de atuação pedagógica, a reprodução de aulas ainda ancoradas no esporte competitivo como conteúdo único, a opção pelo desenvolvimento de aulas

apoiadas num único paradigma, o da “aptidão física”, a reprodução de valores conservadores através de uma educação bancária, a falta de conteúdo e o “faz de conta” caracterizam o cotidiano da grande maioria das aulas de Educação Física ministradas nas escolas de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio.

Mesmo coincidindo com as ideias supracitadas, buscaremos aprofundar os conhecimentos sobre as questões levantadas, assim como as críticas até agora apresentadas. Partimos do entendimento de que, na maioria das vezes, a improvisação e a atuação pedagógica inconsistente se devem à falta de infraestrutura e materiais didáticos, os quais terminam desmotivando os professores na organização do seu trabalho pedagógico ou simplesmente por falta de opção pelo fato de as escolas públicas municipais não oferecerem condições mínimas para o desenvolvimento da prática educacional em Educação Física escolar no Ensino Fundamental.

As considerações supracitadas nos conduziram a elaboração da seguinte **situação problema**: apesar de haver a nível nacional abordagens pedagógicas que apresentam conhecimentos e saberes sistematizados em Educação Física escolar que necessitam de espaços amplos, diversificados e específicos à sua vivência, como é que os professores desta área de conhecimento dão conta de seu currículo frente a realidade dos espaços físicos destinados à sua prática educativa nas escolas da Rede Municipal de Ensino em Campina Grande-PB?

Um estudo desta natureza se justifica pelo fato de que as reclamações sobre a infraestrutura e os espaços físicos não podem ficar apenas na vontade de vê-los melhores. É preciso agir para tomar consciência das reais condições materiais de trabalho que os educadores da área enfrentam dia a dia no seu cotidiano escolar. Conforme salienta Engels, (1982) para seus interlocutores idealistas, é preciso transformar a realidade e não ficar simplesmente interpretando (filosofando). Para isto, é importante conhecer a realidade educacional concreta onde as aulas de Educação Física são desenvolvidas em tempo real para, assim, poder identificar possíveis soluções para as limitadas condições materiais que são passíveis de serem encontradas nas escolas públicas brasileiras, em particular as do município de Campina Grande-PB. Em síntese, o que se procura é desenvolver um profícuo debate a

respeito das condições materiais necessárias para o desenvolvimento de uma prática educativa digna e satisfatória à formação humana da classe trabalhadora. Esta pesquisa defende a seguinte **hipótese de trabalho**: os espaços físicos destinados às práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física deveriam oferecer melhores condições estruturais que não comprometessem a qualidade do ensino e possibilitassem que os alunos se apropriem, de forma mais exitosa, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal. Sem espaços amplos, diversificados, limpos e adequados, essas possibilidades são limitadas e impedem nas aulas de Educação Física, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Para **objetivo geral** deste trabalho foi delimitado o seguinte: analisar a relação entre o que está prescrito no discurso das políticas educacionais a respeito das condições de execução do trabalho pedagógico em Educação Física para o processo formativo e as condições materiais concretas oferecidas nas escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB.

Para atingir o objetivo geral, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

- Examinar a política educacional municipal, no contexto da política educacional nacional, elaborada para a Educação Física, no que diz respeito à infraestrutura específica destinada a essa prática pedagógica no município de Campina Grande-PB;
- Identificar a natureza e as condições dos espaços destinados à prática de Educação Física nas escolas da Rede municipal de Campina Grande-PB;
- Identificar diferentes situações de trabalho pedagógico no interior das escolas que desenvolvem a prática da Educação Física, que incidem ou necessitam de melhores condições de infraestrutura;
- Investigar a compreensão que os diretores das escolas, os professores de Educação Física e o coordenador de Educação Física do município em Campina Grande-PB, têm a respeito da relação entre os espaços físicos de aula e a prática pedagógica da Educação Física na escola.

Avaliamos como necessário fazermos uma breve caracterização do município, por ser ele o local onde foi desenvolvida a pesquisa e, assim, conhecermos um pouco suas características para, posteriormente, adentrarmos nas questões metodológicas.

Geograficamente privilegiada, situada bem no centro do estado da Paraíba, Campina Grande - conhecida como a Rainha da Borborema - é uma cidade-polo, liderando geográfica e politicamente outros, aproximadamente, sessenta municípios ao seu redor. Campina Grande apresenta condições de acesso a algumas das principais cidades do Nordeste, por ficar distante, em média, 150 quilômetros de cidades como João Pessoa, Recife, Natal, dentre outras. Suas belezas são cantadas por grandes nomes da música nordestina, a exemplo de Jackson do Pandeiro.

Possui cerca de 400 mil habitantes e é considerada a maior cidade do interior do Nordeste, destacando-se economicamente no setor da prestação de serviços, no comércio e é uma forte referência na produção de tecnologia, fabricando softwares vendidos para várias partes do mundo, com reconhecida qualidade tecnológica e funcional. Apresenta-se como uma excelente formadora de mão de obra especializada, principalmente na área tecnológica, graças às cinco universidades, com cursos, sobretudo, na área de Ciência & Tecnologia.

De acordo com o Atlas do Mercado Brasileiro 2007, elaborado pelo jornal Gazeta Mercantil, é uma das cidades mais 'Dinâmicas do Brasil' e uma das melhores para se construir carreira profissional na pesquisa divulgada pela revista Você S/A.

De acordo com critérios utilizados pelo IBGE, quanto à abrangência da população, se configura como um município de grande porte, abarcando uma área geográfica de 620.628 km² e o seu Produto Interno Bruto – PIB - é de R\$ 3 457 877,604 mil (IBGE, 2008), representando a segunda maior renda do Estado da Paraíba. A cidade possui clima tropical e densidade de 620,78 hab./km². O índice de desenvolvimento humano (IDH) é 0,721¹. Segundo os últimos resultados, avaliados e divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2009, o município tem apresentado desempenho em 74,6% de suas escolas. O resultado foi divulgado pelo Ministério da Educação, no último dia 1º. O índice geral da rede municipal passou de 3,5 para 3,8. A

¹ (<<http://campinagrande.pb.gov.br/>> Acesso em 28 de maio de 2012).

Secretaria de Educação, Esporte e Cultura da Prefeitura Municipal avalia o resultado como positivo.

Os dados do IDEB para a rede municipal de educação de Campina Grande mostram que, das 67 escolas avaliadas em 2008, 34 superaram a meta projetada para 2009, o que representa 50,7%. Apenas 16 escolas (23,9) tiveram diminuição no IDEB. Se comparados os dados de 2009 com os de 2005, primeira avaliação do IDEB, o percentual de escolas que aumentaram o índice alcança 79,2%. Em 2007, das 48 escolas avaliadas, 29 tiveram aumento no IDEB em relação a 2005, o que representou 60,4% do total.

Duas escolas construídas na atual gestão obtiveram um IDEB superior a 4.0, as quais funcionam em horário integral, o que indica que a jornada ampliada é um fator relevante para a melhoria da qualidade da educação.² Estas duas escolas que funcionam em horário integral, dispõem de melhor infraestrutura para atendimento educacional, incluindo quadra poliesportiva coberta, o que nos leva a refletir sobre a influência do espaço na aprendizagem dos alunos.

O total de escolas da Rede Pública Municipal de Campina Grande são 120, que atendem em média 15.000 alunos da região, de acordo com informações fornecidas pelo coordenador de Educação Física do município. Deste número de escolas, 21 funcionam do 6º ao 9º ano e as demais somando um total de noventa e nove escolas prestam atendimento educacional às crianças que cursam os primeiros anos do Ensino Fundamental, até o 5º ano, nove delas tem educação infantil (pré-I e pré II). Em relação à infraestrutura dos espaços destinados às atividades educativas de Educação Física, as escolas apresentam variações: do total de escolas do município, onze delas possuem quadras esportivas com piso de cimento, das quais apenas duas são cobertas, as demais escolas apresentam como espaços para a Prática

2

<http://www.iparaiba.com.br/noticias,181503,2,ideb+comprova+que+746+das+escolas+avaliadas+em+campina+melhoraram+desempenho.htm>

Pedagógica de Educação Física, pátios, pequenas quadras de areia com medidas variadas, bibliotecas, corredores e terrenos em situações diversas.

Para cumprir com os objetivos propostos deste trabalho, foram seguidos os seguintes **procedimentos metodológicos**: Primeiramente foi apresentada a pesquisa às autoridades da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campina Grande (PB). Na ocasião também foram mostrados os instrumentos de pesquisa a serem aplicados junto aos professores de Educação Física e diretores das escolas supracitadas.

A solicitação foi feita à referida instituição mediante documento, conforme previsto na resolução de 196 do Conselho Nacional de Saúde que versa sobre a Ética na pesquisa. Nesta oportunidade, foi solicitada a legislação educacional vigente e as diretrizes que orientam a organização do trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas. Concomitantemente aos tramites administrativos, foi desenvolvida a revisão de literatura.

Após essa sistematização, realizou-se a investigação em campo para o levantamento dos dados que se deu da seguinte forma:

- a) entrevista semiestruturada realizada com os professores de Educação Física de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino em Campina Grande-PB (APÊNDICE A);
- b) entrevista semiestruturada realizada com os diretores de quatro escolas da Rede Municipal em Campina Grande-PB (APÊNDICE B);
- c) entrevista semiestruturada realizada com o coordenador de Educação Física do município em Campina Grande-PB (APÊNDICE C);
- d) roteiro para analisar e interpretar os documentos coletados (fontes primárias, fotografias – APÊNDICE D).

Durante as visitas às escolas, houve acolhimento e disponibilidade tanto dos diretores como dos professores de Educação Física em colaborar com a pesquisa através das entrevistas. As diretoras permitiram a realização dos registros fotográficos dos espaços físicos das escolas, porém, a publicação das fotos não foi autorizada pela secretária de educação do

município devido às eleições para prefeito que ocorrem este ano. O empecilho para autorização foi o fato das escolas escolhidas para fazerem parte desta pesquisa não apresentarem infraestrutura favorável ao desenvolvimento pleno das atividades educativas em Educação Física, o que poderia, segundo a secretária, ocorrer em denúncia contra a atual administração.

Havíamos pensado em ilustrar com as fotos dos espaços de aula de Educação Física o capítulo da análise e interpretação dos dados, como isso não foi possível, fizemos a descrição desses espaços através da observação dos registros fotográficos.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, estabelecemos outro critério de identificação. Dessa forma denominamos as diretoras como: D1, D2, D3 e D4, seguindo a mesma ordem de identificação para os professores de Educação Física: P1, P^o2, P^a2, P3 e P4. Essa numeração indica a qual escola cada diretora e cada professor pertencem.

Após a realização das entrevistas e observação dos espaços físicos para as atividades educacionais da disciplina Educação Física, foi dado início ao processo de tabulação, análise e interpretação dos dados. Para tal procedimento, nos norteamos principalmente a partir do eixo teórico que fundamenta a abordagem crítico-superadora, apontando como principal categoria de análise desse processo a contradição existente entre o real (espaços físicos existentes para a prática pedagógica de Educação Física nas escolas) e o ideal (representado pelas propostas pedagógicas de Educação Física) a partir do que está prescrito no discurso das políticas educacionais nacionais e locais. Não estamos, com isso, desmerecendo as contribuições das demais abordagens pedagógicas da Educação Física para a área, porém, a perspectiva de projeto histórico e social que defendemos se expressa numa abordagem que faz sua clara opção pela classe trabalhadora. Não é por acaso que essa pesquisa foi desenvolvida em escolas da Rede Pública Municipal, pois é lá que estudam os filhos (as) dos menos favorecidos socialmente.

Para dar continuidade a essa pesquisa, tomamos como ponto de partida o caminho. O caminho aqui coincide com o pensamento de Frago e Escolano (1998, p.16), na seguinte descrição:

O caminho se faz ao andar. Para dar respostas a essas perguntas é necessário indagar e investigar. Refletir e contrastar. Escrever e esperar. Esperar que o pensamento amadureça e esperar as respostas dos outros. Nunca o silêncio.

A partir desta reflexão construímos o percurso metodológico perspectivando o amadurecimento do processo investigativo referente às questões de pesquisa. Perguntar, indagar, investigar, refletir e contrastar sim, porém, não ficar na espera das respostas dos outros, mas buscar nossas próprias respostas e aprofundá-las com rigorosidade científica no confronto com a realidade.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória e documental de bases dialética. A mesma se constitui por oferecer ao pesquisador elementos de reflexão que envolvem a realidade natural e social do pensamento, assim como “a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de se conhecer” (TRIVIÑOS, 1987, p. 73). Numa pesquisa qualitativa de caráter social este método aproxima os dados da realidade ao contexto econômico e social a sua volta. Nesse sentido, é importante, ao analisar o objeto, considerar fatores como:

[...] estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção do homem, ideia da personalidade, da educação etc. (ibid).

Com o propósito de contemplar a dimensão social deste trabalho e o processo de análise dos dados a partir desta perspectiva, a pesquisa apresentada é de natureza qualitativa, pois parte do entendimento que existe uma relação direta e dinâmica entre o mundo real e os sujeitos da pesquisa – isto é, um vínculo indissociável entre o concreto e a subjetividade de parte daqueles que compõem o cotidiano escolar (os professores de Educação Física e os gestores escolares). Para Silva e Menezes (2005, p. 20), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo da pesquisa qualitativa (...)”. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. Coincidindo com estas ideias, Chizzotti (2006, p. 79), ressalta:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Ela também é exploratória porque no marco desta pesquisa se entende que a principal finalidade é esclarecer e modificar conceitos e ideias implícitos no problema e também por proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato (GIL, 2007). A natureza documental da pesquisa apoia-se no fato de procurar entender o descompasso que existe nos textos dos decretos e leis vinculados à Educação Física que tratam de aspectos materiais e infraestruturais entre os objetivos proclamados e a realidade educacional concreta.

Neste estudo trabalhamos com as Categorias Analíticas e as Empíricas. Tomando como referência Minayo (1999, p. 94), as “Categorias Analíticas são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”. Já as “Categorias Empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo” (idem). As categorias analíticas que trabalhamos foram: políticas públicas, políticas educacionais, Educação Física escolar, espaços físicos de aula, Abordagens Educacionais, ideologia neoliberal, Estado brasileiro, contradição entre o real e o ideal.

Como a finalidade da pesquisa foi procurar identificar a natureza e as condições dos espaços físicos destinados à prática pedagógica em Educação Física nas escolas e também investigar a compreensão que os atores educacionais têm a respeito do trabalho pedagógico da Educação Física escolar, ela teve como sujeitos da pesquisa diretores e professores de Educação Física das escolas estudadas, bem como o coordenador de Educação Física do município em Campina Grande-PB.

Para dar conta dos objetivos almejados, a exposição da nossa pesquisa está organizada da seguinte maneira: após a introdução, o primeiro capítulo traz uma discussão sobre as políticas públicas, sociais e educativas no estado brasileiro; posteriormente, no

segundo capítulo, foi construída a trilha metodológica; em seguida, o terceiro capítulo versa sobre o estatuto epistemológico das abordagens pedagógicas da Educação Física escolar; o quarto capítulo faz um resgate da Educação Física no município de Campina Grande-PB a partir de sua inserção no quadro do magistério e da proposta da regulamentação do sistema de ciclos elaborada pela secretaria de educação, esporte e cultura da cidade. No quinto capítulo apresentamos a análise de dados e seguidamente encerramos este trabalho com a apresentação das considerações finais.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS, SOCIAIS E EDUCATIVAS NO ESTADO BRASILEIRO

Este capítulo tem como objetivo deslindar a política educacional no município de Campina Grande-PB tendo como foco a disciplina Educação Física. Para tal, nos referenciamos nas contribuições de Höffling (2001) para explicar o Estado capitalista e intervencionista em sua forma de gerir a máquina pública governamental. No intuito de facilitar a compreensão, elaboramos uma Matriz Epistêmica. Tomaremos, como ponto de partida na sequência, as reações históricas que marcaram a década de 1980 pelas reformas educacionais elaboradas e aprovadas constitucionalmente no contexto das políticas públicas, sociais e educativas no Estado brasileiro. Finalmente o capítulo apresenta as políticas educacionais do município de Campina Grande que regulamentam a Educação Física escolar nesse município.

2.1 POLÍTICA SOCIAL E EDUCACIONAL

Ao realizar esta pesquisa que nos traz elementos de reflexão sobre o contexto de abandono das escolas públicas paraibanas, com o foco nos espaços físicos destinados à prática educativa de Educação Física como direito comum aos estudantes da classe trabalhadora, se faz necessário um esforço coletivo para compreender a atual conjuntura econômica e política do nosso país e quais seus impactos na educação, em especial no ensino fundamental da educação básica. Tal esforço nos conduz à necessidade de entender o significado dos termos política pública, política educacional e Estado, para posteriormente elucidar as relações que se estabelecem entre um determinado modelo de estado e as políticas que ele programa – em especial as políticas sociais, em determinado período histórico. Neste sentido, coincidimos com Höfling quando a autora afirma que:

Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas, é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a

uma estratégia de intervenção governamental qualquer. (HÖFLING, 2001, p. 30).

Tomando como referência Azevedo (2004, p. 05), as políticas públicas são aquelas que “[...] representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em Ação”; e, para a autora, em um plano mais concreto “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (Idem).

Na opinião de Muller (apud Azevedo, 2004), para evidenciar as representações sociais que norteiam a formulação das políticas públicas, deve-se considerar necessariamente as dimensões cognitiva, instrumental e normativa. A dimensão cognitiva é aquela relacionada com o conhecimento técnico-científico e com as representações sociais dos fazedores da política. Tais representações contêm os elementos que permitem a interpretação das causas e dos problemas a serem resolvidos. A dimensão instrumental refere-se à série limitada das medidas que se concebem para atacar as causas dos problemas. Incluem-se aí instituições, princípios, normas, critérios e demais instrumentos de política. Tais normas, instituições e critérios fazem a articulação entre os dados técnicos e os valores que, por sua vez, se interligam através da terceira dimensão - a normativa, que exprime a relação entre as políticas, os valores e as práticas culturais e sociais prevalecentes. Portanto, trata-se da dimensão que articula as políticas ao projeto mais global em curso na sociedade, garantindo que nas soluções concebidas para os problemas sejam respeitados e preservados os valores dominantes.

Höfling também defende a ideia de considerar as políticas públicas como o “Estado em ação” (2001, p. 31), já que são os estados os que implantam projetos de governo através de programas, “[...] de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Idem, idem). Para a autora as políticas públicas são de “responsabilidade do Estado”. O processo de implementação e manutenção acontece através de um processo de tomada de decisões do qual fazem parte órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade vinculados à política implantada. Para a autora, o Estado é:

O conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

As políticas educacionais fazem parte do conjunto de políticas que nos Estados capitalistas são denominadas de “políticas sociais”, que via de regra tem a função de diminuir as desigualdades sociais produzidas pelo desenvolvimento econômico e social. Tais políticas são consideradas por Höfling como formas de interferência do Estado que procuram a manutenção das relações sociais vigentes em uma determinada formação social.

Para Hermida (2002, p.52), a interferência da formação social capitalista no processo de elaboração das políticas e leis educacionais também é determinante. Segundo o autor:

[...] as leis educativas são entendidas como formas jurídicas emanadas de uma formação social, que permite consagrar os interesses políticos, sociais e econômicos das classes dominantes, isto é, os interesses hegemônicos. As leis são a expressão de normas, valores, e padrões das classes dominantes de uma sociedade em um determinado tempo histórico.

Considerando que nossa pesquisa procura estabelecer uma relação direta entre a precarização do trabalho docente através da análise de um aspecto específico fundamental para o desenvolvimento da práxis educacional em Educação Física – o espaço físico de aula e sua interferência no processo formativo de estudantes da educação básica – consideramos relevante identificar qual tem sido o papel do Estado brasileiro na conjuntura atual. Para atingir esse objetivo foi criada uma matriz epistêmica para assim poder categorizar modelos de Estado, de políticas sociais, políticas educacionais da ideologia dominante.

Optamos por dialogarmos com Höfling (2001) a partir do seu texto intitulado “Estado e políticas (públicas) sociais”, por ser essa uma autora que assumiu o papel de

“confrontar” duas das principais perspectivas ideológicas contemporâneas, no que se refere à visão de Estado, políticas sociais e especificamente políticas educacionais.

A autora destaca em seu trabalho que:

Para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo, é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de políticas sociais que sustentam tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado, políticas educacionais geram projetos diferentes de intervenção nesta área. (HÖFLING, 2001, p. 30).

A referida autora apresenta dois autores que representam duas das principais tradições nas Ciências Humanas e Sociais para perceber como eles analisam o Estado capitalista e como este pensa e concebe suas políticas sociais. Pela tradição marxista, Claus Offe, e pela tradição liberal e neoliberal, Milton Friedman. Como foi dito anteriormente, a tentativa de focalizar como eles tratam das temáticas: Estado, políticas sociais e políticas educacionais, nos conduziram a construir a seguinte matriz epistêmica (Quadro 1).

QUADRO 1 – MATRIZ EPISTÊMICA

Análise do Estado capitalista

Representante – Milton Friedman. Economista da escola de Chicago, que se identifica com as concepções de Estado e políticas sociais formuladas por Friederich Hayek no livro “O caminho da servidão”.	Representante – Claus Offe. Sociólogo alemão, considerado um autor moderno no interior da tradição marxista,
Tradição ideológica – O neoliberalismo retoma a tradição do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX.	Tradição ideológica – Marxista. O marxismo não pode ser entendido como uma única abordagem, já que a tradição marxista se desdobra num amplo espectro de tendências e teorias que, no entanto, elas são coerentes na hora da construção histórica de conceitos.
Marco teórico de referência – “A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas”, de Adam Smith (1776) e “O caminho da servidão” de Friederich Hayek (1944).	Marco teórico de referência – Enraizado nas clássicas formulações de Karl Marx.
O Estado tem suas funções essencialmente	Analisa o Estado a partir de uma perspectiva

voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública, especialmente na esfera econômica da sociedade. Concebem a propriedade privada como direito natural. O Estado assume a função de arbitrar conflitos que possam surgir na sociedade civil. Ao retomar as teses clássicas do liberalismo, sua concepção de governo defende a ideia de “menos Estado e mais mercado”. O mercado como regulador da riqueza e da renda.	de classe. Nesta tradição o Estado atua como regulador das relações sociais, a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão de obra para o mercado, como também procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. O Estado procura assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho, inclusive visando uma adequação quantitativa entre força de trabalho ativa e força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição.
As políticas sociais são consideradas como ações do Estado que procuram regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista. As políticas sociais são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.	As políticas sociais são uma forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado. A gênese das políticas sociais está baseada na teoria dos interesses e das necessidades e dos imperativos do processo de produção capitalista. Relaciona as origens da política social a um processo de mediação – como estratégia estatal, entre interesses conflitivos.
As políticas educacionais são consideradas como ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social.	Neste modelo as políticas educacionais defendem a ideia de que é equivocado pensar nos objetivos destas voltados estritamente para qualificação da força de trabalho conforme interesses de determinadas indústrias e de formas de emprego. Como no desenvolvimento do processo de acumulação capitalista e nas crises do capitalismo, as formas de utilização tradicionais da força de trabalho se deterioram, são até mesmo destruídas, escapando à competência dos indivíduos a decisão quanto a sua utilização. Com isto, funções tradicionalmente não sujeitas a controle estatal, como a educação, passam a ser desempenhadas pelo Estado.

Essa compreensão de políticas públicas e Estado, defendidas por Milton Friedman e Claus Offe, respectivamente, nos permite analisar a realidade educacional de Campina Grande a partir dos espaços físicos de aula para a prática educativa em Educação Física no município. A relação entre as concepções de Estado apresentadas pelos autores e a política educacional local para Educação Física escolar se estabelece nas ações que o governo municipal tem assumido no que diz respeito às condições objetivas de trabalho docente desta área de conhecimento, evidenciando-se a predominância de uma delas na forma de gerir estas ações a partir de dados obtidos na pesquisa de campo.

2.2 TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – DA DÉCADA DE 1980 ATÉ NOSSOS DIAS

Neste item buscaremos realizar uma análise de conjuntura da política educacional a partir de alguns fatos ocorridos na década de 1980, período que lhe foi atribuído o caráter de “década perdida”, após avaliação feita durante a Conferência da ONU realizada em Paris em setembro de 1990 (SAVIANI, 2008).

Na avaliação da Conferência foi reconhecido o fracasso do programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo – formulado em 1981. As metas traçadas pelo Programa não atingiram seu objetivo no período determinado, inclusive aqui no Brasil, pois os indicadores econômicos apontaram o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira, reiterando esse sentimento de perda.

Do ponto de vista internacional, a reforma do Estado foi um tema que, desde o começo da década de 1980, dominou as agendas políticas internacionais. A reformulação do aparelho estatal tornou-se uma questão universal. O antigo modelo do desenvolvimento econômico-social montado no período pós-guerra mundial – que havia levado a uma era de prosperidades sem precedentes na história do capitalismo mundial – estatal e intervencionista, entra em franco declínio nos anos setenta, após as duas grandes crises do petróleo. Essa fase internacional coincide com o ocorrido no Brasil, na época do “milagre econômico”, seguida

posteriormente da crise que afetou a todas as ordens da sociedade brasileira após 1974. Esta reflexão sobre a crise econômica mundial tem sustentação na seguinte afirmação de Hermida (2007):

Ao entrar nesse modelo em crise, os Estados iniciam uma era marcada por uma crise fiscal intermitente porque, ao diminuir as receitas, as despesas não eram reduzidas. Para solucionar esse problema, os Estados apelaram ao endividamento, buscando recursos nos organismos pertencentes ao mercado financeiro internacional, as políticas de desregulamentação e de globalização financeira, ao passo que o pagamento de juros das dívidas passou a ocupar parte significativa dos orçamentos nacionais. (p. 89).

A conjuntura política e econômica da época era favorável a um processo de desregulamentação financeira que refletiu diretamente da dinâmica social internacional à local. De acordo com essa expressão, Hermida (2007) nos traz mais uma contribuição:

Além dos Estados nacionais aumentarem seus índices econômicos negativos através de um constante endividamento, com a crise, o Estado perde também seu poder econômico; as transformações do sistema produtivo capitalista trouxeram ao cenário local a competição industrial e a intensificação dos fluxos financeiros e comerciais em escala global. De fato, esse novo ciclo de expansão econômica capitalista significa na verdade uma ruptura com o padrão de desenvolvimento dominante que se realizava predominantemente sob o controle estatal e dentro dos limites territoriais dos Estados nacionais. (ibid, p.89).

É nesse período que internacionalmente marca a crise do Estado-nação, que aqui no nosso país se constituiu a Nova Direita, alimentada pela visão hegemônica e ideário dos governos mais conservadores da época: os Estados Unidos da América (EUA), de Ronald Reagan e a Grã-Bretanha, de Margareth Thatcher. Estes implementaram uma política de diminuição do Estado, de desregulamentação econômica e trabalhista, descomprometimento com as políticas sociais e a liberdade decretada ao mercado.

O novo modelo econômico-capitalista impõe novas exigências à sociedade, necessitando de reformas nas suas várias instâncias administrativas e sociais. Tais reformas também atingem o campo educacional, pois as propostas curriculares construídas desde então,

têm sido favoráveis à lógica do mercado cada vez mais competitivo e excludente. O ensino tem sido, de certa forma, direcionado à preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Porém, contrariamente a essa impressão que ressalta o esgotamento do Estado (*Welfare State* sustentado na economia do bem-estar social) e a emergência de um novo modelo econômico (o estado neoliberal), do ponto de vista da organização e mobilização dos movimentos sociais vinculados ao campo educacional, Saviani (2008), ao analisar a virada dos anos 1980 para os anos 1990, constatou e considerou que a década de 1980 não foi uma década perdida, e sim, do ponto de vista social, uma das mais fecundas de nossa história. É nesse período histórico que além da retomada das liberdades e direitos civis, políticos e cidadãos, o ambiente educacional entra em efervescência, com um movimento organizativo-sindical, de natureza reivindicatória, corporativa e política, que envolveu professores dos três graus de ensino.

A mobilização dos educadores na década de 1980 foi caracterizada por dois vetores distintos: um deles foi a preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca por uma escola pública de qualidade para a maioria expressiva da população, de modo que o ensino contemplasse as necessidades da classe trabalhadora; e o outro é destacado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, de caráter reivindicativo, regado pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970, repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2008).

Este movimento organizativo-sindical dos professores resultou na produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas político-pedagógicas voltadas à construção de uma escola pública de qualidade. Esse conjunto de acontecimentos no campo educacional foi favorável à circulação das ideias pedagógicas com temáticas de caráter contra-hegemônico, que se opunham à classe dominante e favorece os interesses da classe trabalhadora.

Nesse contexto tomam fôlego e são ressaltadas as pedagogias contra-hegemônicas ou pedagogias críticas, que concomitante a este movimento também obtiveram a colaboração do processo de abertura democrática. O acontecido, logo após esse importante período histórico da educação brasileira, é amplamente conhecido: com o encerramento da “idade de ouro do capitalismo”, que abrangeu na opinião de Chesnais (1996) “os trinta anos gloriosos”

– que começou com a reconstrução após a Segunda Guerra Mundial e terminou com as crises do petróleo ocorridas entre os anos de 1974 e 1979 – dá início em plena década de 1980 à “mundialização do capital”, bem diferente dos “trinta anos gloriosos” que alavancaram as economias mundiais a partir do modelo fordista de produção.

Com o início da mundialização do capital, o modelo de produção capitalista ancorado na ideologia neoliberal inicia um profundo movimento de desregulamentação da economia, de extrema centralização e concentração do capital, de interpenetração das finanças e da indústria, do desmanche das políticas sociais dos Estados e a instituição do Estado mínimo. Tudo isso orientado sob os desígnios da ideologia neoliberal que se torna, na época, hegemônica e dominante. Nesse sentido:

O capitalismo parece ter triunfado e parece dominar todo o planeta, mas os dirigentes políticos, industriais e financeiros dos países do G7 cuidam de se apresentarem como portadores de uma missão histórica de progresso social. O que é significativo é a quantidade de variações sobre o tema do “fim da história” e do “fim das utopias”, incluindo-se nestas as promessas de uma vida decente para todos no quadro do capitalismo. (CHESNAIS, 1996, p.15-6).

As características deste período que perpetuam até o século XXI são explicitadas, na seguinte afirmação do autor:

(...) especialmente nos Estados Unidos, a hora é do “darwinismo social” sob diversas formas teóricas, algumas de forte conotação racista. O estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão) cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira. Seu veículo são os títulos (*securities*) e sua obsessão, a rentabilidade aliada à “liquidez”, da qual Keynes denunciara o caráter “antissocial”. Isto é, antitético ao investimento de longo prazo. Não é mais um Henry Ford ou um Carnegie, e sim o administrador praticamente anônimo (e que faz questão de permanecer anônimo) de um fundo de pensão com ativos financeiros de várias dezenas de bilhões de dólares, quem personifica o “novo capitalismo” de fins do século XX. (CHESNAIS, 1996, p.14-15).

As considerações supracitadas também vêm caracterizando ao capitalismo no nascente século XXI, acumulando e concentrando riquezas entre os grupos que ditam as regras do mercado financeiro e aprofundando as desigualdades sociais, movimento de desregulamentação da economia, de extrema centralização e concentração do capital, de interpenetração das finanças e da indústria, do desmanche das políticas sociais dos Estados e a instituição do Estado mínimo. Tudo isso orientado sob os desígnios da ideologia neoliberal que se torna, na época, hegemônica e dominante.

Poderemos observar, na continuação deste texto, como os desígnios da ideologia hegemônica e dominante se concretizam na forma de reforma educacional. Do ponto de vista jurídico, o processo reformista da educação nacional começou a se configurar a partir do ano de 1988, depois que a Assembléia Constituinte de 1987/1988 aprovou uma nova Constituição Federal, contendo capítulo específico para a educação nacional (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 a 214, do Título VIII – Da ordem social).

Ele teve início quando o projeto de lei nº. 1.258 ingressou no Congresso Nacional em 1988, iniciando, desta maneira, a discussão das diretrizes e bases para a educação nacional. A regulamentação da nova lei de educação teve início antes mesmo que ela fosse aprovada, em dezembro de 1996, e continuou depois com uma avalanche de dispositivos jurídicos, a maioria deles oriundos do Poder Executivo.

Dentre as principais políticas públicas aprovadas no Congresso está a nova LDBEN (lei n.º 9.394, sancionada em 20/12/1996), complementada por um conjunto de leis, de decretos, de portarias e de medidas provisórias que doravante se denominarão, “legislação complementar à LDBEN” (SAVIANI, 1998). A principal medida da política educacional decorrente da aprovação da LDBEN foi a lei nº. 10.172 que, segundo sua ementa, “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”, em 09 de janeiro de 2001.

A ordem imposta pelo governo se completa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), com o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação (o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o

Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola, dentre outros), além de outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais.

As políticas públicas para a educação nacional aprovadas pela equipe do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram amplamente divulgadas por delegados oficiais através da difusão de documentos e da participação do MEC em diversos eventos internacionais; além disso, a proposta educativa contava com o incondicional apoio da mídia, que facilitava a difusão de seus logros. No seu conjunto, os documentos ressaltam a idéia de que a situação da educação melhorou significativamente na década de 90, em especial depois do ano de 1995 – ano em que FHC assumiu a Presidência da República.

Para Hermida (2011), a reforma empreendida pelo governo através do MEC colocou a educação diante uma nova ordem, tanto pedagógica como legal. Do ponto de vista legal, a reforma trouxe a educação a uma nova realidade, pois na nova LDBEN e na sua vasta legislação complementar se encontram referências que definem e delimitam novas finalidades para a educação no seu conjunto. As políticas educativas surgidas após a promulgação da Constituição Cidadã em outubro de 1988 procuraram substituir as existentes, que até então vinham regendo os destinos da educação nacional como a lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional); a lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (que fixava a organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, além de tomar outras providências); e, a lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e determinava outras providências).

Sobre o conjunto de sua obra educativa, o então Presidente da República, FHC, nas suas aparições públicas costumava dizer que, em matéria educativa, o Brasil se encontrava “Longe de onde gostaríamos de estar, mas muito melhor do que estávamos” (BRASIL/INEP, 1999, p. 25).

Assim como o Poder Executivo elaborou suas propostas junto a seus burocratas, representantes políticos e setores simpatizantes da sociedade civil organizada junto aos trabalhadores defensores do ensino público também elaboraram a sua. Organizando-se em movimentos sociais, sindicatos e associações, esses setores se reuniram em diversos

congressos e eventos para elaborar democraticamente suas propostas. Após serem debatidas na sociedade civil, elas eram encaminhadas para o Congresso Nacional na forma de projetos de lei.

Tais propostas têm como ponto de partida as produções e discussões desencadeadas quando da realização da Assembléia Constituinte de 1987/1988, ocasião na qual o movimento docente se mobilizou junto a setores organizados da sociedade civil para discutir qual seria o conteúdo do futuro capítulo constitucional para a educação nacional. Através da elaboração de propostas, a sociedade civil procurou construir coletivamente uma nova institucionalidade jurídica, política e social através de um processo de abertura política de baixo para cima que, uma vez que atingiu os partidos políticos, desencadeou um processo de socialização do poder político que trouxe, no seu bojo, o surgimento e o debate de propostas aparentemente antitéticas e diferentes para a reestruturação do sistema educacional, assim que o país retomou sua legalidade, sua legitimidade e suas tradições democráticas.

A educação foi um dos temas mais debatidos na Assembléia Constituinte de 1987/1988 e também um dos que mais mobilizou os diversos setores da sociedade, defensores do ensino público e gratuito. Os anos que antecederam as discussões da Assembleia Constituinte foram fecundos em estudos sobre a educação nos textos constitucionais. Essas preocupações foram dando lugar à constituição e à articulação de movimentos sociais que foram fechando fileiras com a defesa dos princípios de uma ou outra forma de ensino que estavam colocados em debate, ou seja, em defesa do ensino público ou do ensino privado. U

Uma vez que se vislumbrava a possibilidade de que muitas das reivindicações do Fórum iriam fazer parte do capítulo da Educação da futura Constituição de 1988, a sociedade civil e o movimento docente começaram a investir seus esforços no que seria um dos assuntos integrantes da futura Carta Magna: a elaboração de uma futura lei de diretrizes e bases para a educação nacional. Declarando-se cientes de suas responsabilidades, os profissionais da educação participaram de diversos congressos, debates e conferências e se comprometeram com a construção de uma Nação democrática colocando, além de seu poder de crítica, suas capacidades profissionais e sua vontade política para a superação dos obstáculos que, na opinião deles, impediam a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro.

Assim que foi promulgada a Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB) apresentou na Câmara Federal, em dezembro do mesmo ano, o projeto de lei número 1.258 A/88, fixando as bases e as diretrizes da educação nacional. O projeto, que foi elaborado na sua versão original pela sociedade civil organizada junto aos sindicatos e aos movimentos vinculados aos trabalhadores da educação, ficou caracterizado por ser a primeira tentativa de regulamentar a educação escolar após a aprovação da Constituição Cidadã, e também por ser, na opinião de Neves (1998), a primeira expressão congressional do pensamento educacional formulado coletiva e democraticamente durante o processo constituinte. Depois disso se sucedeu o longo processo de tramitação, que também deu lugar a um longo processo de discussão (que durou oito anos) no Congresso Nacional. A aprovação da versão da nova LDBEN, elaborada pelos representantes do Poder Executivo na forma de substitutivo àquele projeto que tramitava no Congresso Nacional desde 1988, ocorreu em 20 de dezembro de 1996.

Enquanto transcorriam as discussões sobre o projeto de LDBEN no seio do Congresso Nacional, os professores, reunidos em eventos e nas suas associações sindicais e científicas discutiram, organizaram e elaboraram amplos debates, além de construírem propostas alternativas, com a finalidade de constituir um modelo político-pedagógico para a educação brasileira “[...] pautado na ética e na participação democrática” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 13).

Dentre as principais iniciativas da sociedade civil, esteve aquela que elaborou a proposta de Plano Nacional de Educação. Apoiando-se no artigo 214 da Constituição Federal e no artigo 87 da nova LDBEN recém aprovada (lei nº 9.394/96), a Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (CONED), que foi realizado na cidade de Belo Horizonte do 6 a 9 de novembro de 1997, elaborou um documento que sistematiza os resultados das discussões e dos estudos realizados em diversos eventos organizados previamente em todo o país, como o I CONED, os CONAD’S, Seminários Temáticos Nacionais e Locais. Por tudo isto, pode-se considerar que o II CONED sintetiza o esforço coletivo de construção da proposta civil do Plano Nacional de Educação. Ele foi produto das discussões realizadas em 1996 e 1997 sob a coordenação e o apoio das entidades do Fórum. No “Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira”, as concepções

adotadas de ser humano, educação, escola, democracia, sociedade, autonomia, gestão e currículo, entre outras, diferenciam-se das concepções governamentais expressas nas políticas públicas educacionais aprovadas até agora nas formas de lei.

Pode-se encontrar na proposta elaborada no II CONED que:

A tarefa inédita a que se propuseram os setores organizados da sociedade civil (através de suas entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis de âmbito nacional e local) e de parcela da sociedade política representada, sobretudo, por algumas administrações municipais e alguns parlamentares, se de um lado, resgata o método democrático de construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – da Câmara Federal, de outro tenta, na medida do possível, recuperar seu conteúdo, em especial aquele que expressa os anseios da maioria da população, recolocando direitos que constam da Constituição Federal de 1988 que, se cumpridos, amenizariam o descaso com que o governo Fernando Henrique Cardoso tem tratado a educação (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 13).

Como proposta político-pedagógica alternativa, o Plano Nacional de Educação proposto no II CONED, se autodefine como um instrumento que foi elaborado em função da política educacional a ser implementada, da legislação que lhe dá suporte e das condições humanas, materiais e financeiras à disposição da sociedade.

Seu principal objetivo é atender às necessidades educacionais da maioria da população – ele é, por concepção, **socialmente incluyente**. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo desse Plano refletem o caráter coletivo e democrático de sua própria implementação e avaliação (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 15).

No Plano Nacional de Educação, a educação é entendida como “...um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social...” que deve contribuir para o aprimoramento do indivíduo e da sociedade para a construção coletiva de um novo projeto de inclusão e de qualidade social para o Brasil. O plano apresenta a educação como um instrumento fundamental, que deveria contribuir para o desenvolvimento

econômico, social, cultural e político do país, além de garantir os direitos básicos da cidadania e da liberdade social. Nesta perspectiva, a educação é concebida como um patrimônio social.

O plano discutido e aprovado no II CONED se apresentou como a síntese de uma proposta político-pedagógica contrária ao projeto hegemônico conformado pelas propostas governistas da nova LDBEN, aprovada em dezembro de 1996, e de sua vasta legislação complementar.

Os níveis de organização e mobilização atingidos quando da elaboração do Plano Nacional de Educação em 1997, além de apresentar avanços significativos com relação aos conteúdos propriamente ditos, constituíram os caminhos de resistência contrapostos aos projetos governamentais. Numa iniciativa inédita, as forças congregadas em torno do II CONED anteciparam-se ao Governo Federal e encaminharam ao Congresso Nacional, em fevereiro de 1998, o “Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira”. Além disso, o movimento teve como objetivo, transformar o referido plano em projeto de lei de iniciativa popular.

Semelhantemente ao acontecido com a lei maior da educação (LDBEN, de 1996), o projeto de plano finalmente aprovado foi o oriundo do Poder Executivo, em fevereiro de 2001.

Findo o segundo mandato da Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso, em 1º. de janeiro de 2003 assume Luiz Inácio Lula da Silva. Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo criou-se a expectativa de que a vida política tomasse novos rumos, tendo em vista que, do ponto de vista histórico, o projeto político do PT sempre se apresentou como sendo antagônico do projeto político desenvolvido por FHC nos seus dois mandatos presidenciais. Porém, não foram poucas as surpresas quando o que se percebe, nas políticas, principalmente as de natureza econômica e educacionais. Na opinião de Hermida (2011, p.274),

Pareceria que o governo de Lula da Silva esqueceu os princípios e a ideologia que caracterizaram a forma de fazer política do Partido dos Trabalhadores (PT) antes de chegar ao poder, ao deixar de lado a opção reivindicada pela maioria do povo brasileiro quando a época das eleições nacionais: a das mudanças sociais – dentre elas as educacionais, radicais e profundas.

Durante o governo Lula, contrariamente aos anseios da classe trabalhadora, as políticas públicas para a educação seguiram o mesmo rumo da máquina governamental administrada por FHC. No âmbito educacional, foram elaborados programas paliativos, com a finalidade de apontar diretrizes para a educação, em particular para a Educação Básica.

Como resultado desse mesmo rumo, o arcabouço legal e jurídico da educação nacional aprovado no governo de FHC foi mantido, e as mudanças significativas se remetem a planos elaborados para regulamentar aspectos da Educação Básica que ainda precisavam ser melhor definidos. Como o objeto de estudo desta dissertação se relaciona ao acontecido com a infraestrutura de um dos saberes que fazem parte da Educação Básica, na continuação do texto apresentamos referências vinculadas à temática dos espaços pedagógicos da Educação Física escolar.

Com o objetivo de regulamentar aspectos ainda não tratados na legislação vigente, o principal programa criado no governo Lula foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O plano foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007.

A principal motivação para elaborar este plano apóia-se na exigência governamental do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Como cada ministério precisava elaborar proposta vinculada ao PAC, o MEC fez sua contribuição apresentando o PDE e criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com a criação do IDEB, todas as ações desenvolvidas pelo ministério para a Educação Básica são atreladas e articuladas.

O PAC foi apresentado no dia 15 de março de 2007. Na apresentação do mesmo, as autoridades comunicam da futura realização de 29 ações que com o passar do tempo elas chegam a ser 41. Dessas ações, no que se refere à Educação Básica foram contempladas 17 ações que podem ser vistas no site do MEC, dentre elas, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Aceleração e Crescimento. Destacamos estas duas ações porque são as que utilizamos como referência para analisar o objeto investigado, mas que não trataremos de aprofundar detalhadamente pois isto já foi feito em outros estudos.

O fato é que apesar destes planos terem sido elaborados para os municípios assumirem o compromisso de melhorar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) nas escolas, os mesmos não têm surtido os efeitos esperados em relação ao cumprimento das metas estabelecidas (SAVIANI, 2009).

Outra das políticas aprovadas no ano de 2006 pelo governo de Lula da Silva foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ela procurava substituir ao FUNDEF, que tendo uma validade de dez anos havia sido aprovado em 1996, e cuja existência se esgotava a fins desse mesmo ano.

No que diz respeito ao PDE, as principais ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica foram sistematizadas através dos seguintes programas: “transporte escolar” (com a finalidade de garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas); “luz para todos” (propõe-se a destinar energia elétrica a todas as escolas rurais); “saúde nas escolas” (com a colaboração do MEC, destina-se a assegurar atendimento básico a alunos e professores nas próprias instituições escolares); “Educacenso” (sistema de coleta de dados que pretende efetuar levantamento de dados da internet, abrangendo, de forma individualizada, cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto nas escolas das redes públicas quanto da rede privada); “Mais Educação” (ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, tendo apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social); “Guia das tecnologias Educacionais” (destinado a qualificar propostas de melhorias dos métodos e práticas de ensino pelo recurso a técnicas, aparatos e ferramentas tecnológicas); “Coleção Educadores” (objetiva disponibilizar nas escolas e bibliotecas públicas de educação básica uma coleção de volumes que reúne autores clássicos da educação); “Inclusão digital” (com a colaboração do MEC visa distribuir computadores às escolas de educação básica, começando pelo ensino médio em 2007, se estendendo a todas as escolas de nível fundamental até 2010). Posteriormente por ocasião do PDE, foram lançadas mais três ações: “Conteúdos educacionais” (oferece auxílio financeiro do governo federal para produção de conteúdos de ensino na forma digital em multimídia para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores de português, matemática, física, química e biologia); “Livre do analfabetismo” (se propõe a reduzir o analfabetismo, premiando os estados e municípios que apresentem bom desempenho na educação básica, incluindo a

alfabetização de jovens e adultos); o “PDE Escola” (Plano de Desenvolvimento da escola, é uma ação que pretende fortalecer a autonomia de gestão das escolas, oferecendo apoio técnico e financeiro).

Na sequência foi lançada uma ação específica para educação infantil com o intuito de garantir financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas, o “Proinfância”. Logo após, mais três ações para o ensino fundamental foram previstas, são elas: a “Provinha Brasil”, destinada a avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 aos 8 anos efetivamente alfabetizados; o “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”, que concede um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB e “Gosto de Ler”, que pretende, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, estimular nos alunos, o gosto pela leitura (SAVIANI, 2009).

Desta maneira encerramos a síntese das principais políticas educacionais elaboradas e aprovadas no governo de Lula da Silva e que têm direta relação e impactos vinculados ao difícil problema (da falta) de espaços físicos para o desenvolvimento da Educação Física escolar no Brasil.

O próximo tópico traz algumas características da política educacional para Educação Física escolar no município articuladas à política educacional nacional.

2.3 POLÍTICA EDUCACIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB

A política educacional nacional tem apontado, constitucionalmente, diretrizes vinculadas ao ensino das diversas áreas de conhecimento que constituem a estrutura curricular das escolas brasileiras. As reformas educacionais foram desenvolvidas com o propósito de atender as exigências do modelo político neoliberal e conservador, estabelecido na área financeira, política, econômica, industrial e social (HERMIDA, 2009).

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, inserida nesse projeto de educação nacional, tem como principais políticas públicas educacionais

implementadas diante da nova ordem legal e pedagógica, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei 9.394, sancionada em 20/12/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação Física Escolar brasileira, a lei 9.696, de 1º de setembro de 1998, a Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001 e a Lei 10. 793, de 1º de dezembro de 2003.

Anteriormente, neste capítulo, algumas destas leis foram mencionadas para contextualizá-las ao projeto histórico de sociedade, na qual estão inseridos valores competitivos e mercadológicos de um modo geral. Neste tópico a intenção é, partindo do discurso das políticas educacionais direcionadas à Educação Física escolar, provocar uma reflexão sobre o que está prescrito nos trâmites legais e o que está retratado na qualidade infraestrutural dos espaços físicos de aula desta disciplina, em termos de condições objetivas de trabalho pedagógico do professor para concretização da proposta educacional, tendo como referência escolas da Rede Municipal de Ensino na cidade de Campina Grande-PB.

A LDBEN, por exemplo, trata da obrigatoriedade da Educação Física escolar, entendendo-a como direito básico, fundamental no processo de escolarização dos estudantes desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio e que, portanto, o Estado através de suas ações deve garantir as condições materiais concretas necessárias ao cumprimento desta Lei no âmbito das escolas públicas.

Os PCN's para Educação Física (1997) apresentam, em sua proposta, três blocos de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo nos ciclos de escolarização. Estes blocos de conteúdos implicam em: a) conhecimentos sobre o corpo; b) esportes, jogos, lutas e ginásticas; c) atividades rítmicas e expressivas. Compreendemos que tais conteúdos, por suas características específicas, necessitam de espaços amplos, higienizados, diversificados e adequados ao desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas.

Embora os PCN's sejam um documento referencial balizador do sistema nacional de educação, o mesmo apresenta vários elementos norteadores de uma proposta político-pedagógica desorientada e inconsistente, pois um dos obstáculos apontados ao desenvolvimento de suas metas é o espaço para o trabalho pedagógico do professor, particularmente o de Educação Física. Essa afirmação tem na contribuição de Vieira (2009, p.251) sua constatação:

Não menos preocupante, tanto a formação oferecida quanto as condições materiais objetivas impostas aos professores de Educação Física, tal como acontece com professores de outras áreas, determinaram/influenciaram na implementação esperada dos PCN's-EF em todo o Brasil, constituindo-se num sério problema de política educacional.

Essa afirmativa demonstra a fragilidade das políticas educacionais no Estado brasileiro em termos de ações que avancem na qualidade do ensino público para a maioria da população. A formação fragmentada dos professores, os baixos salários e as péssimas condições de trabalho, são obstáculos a serem ainda superados na história da educação brasileira. Os dados coletados durante a pesquisa de campo nos trazem elementos que comprovam o descaso do Estado com a educação da classe trabalhadora. Embora o foco desta pesquisa seja os espaços para a prática pedagógica em Educação Física, não podemos entendê-la como parte isolada do processo educativo, pois assim como as demais áreas do conhecimento, é componente curricular fundamental da escolarização e formação humana.

Em Campina Grande as políticas educacionais para Educação Física escolar têm se pautado no que está proposto pela política educacional nacional, o que implica questionar a implementação dessas políticas a partir do real contexto apresentado no município. Como se retrata a realidade infraestrutural para as aulas de Educação Física e quais os investimentos realizados no sentido de melhoraria da qualidade do ensino nesta área? As respostas a essas questões serão vislumbradas na análise de dados e nas considerações finais.

Um aspecto fundamental para o prosseguimento deste estudo é desvelar a política educacional para Educação Física no município de Campina Grande, tratando, a priori, de questões fundamentais de estrutura e funcionamento deste componente curricular no cotidiano escolar, as quais são inerentes ao currículo proveniente de uma política educacional, onde os professores da área se balizam para dar conta dos conteúdos ao longo do ano letivo, tendo como objeto concreto para cumprimento do currículo, o seu espaço de atuação pedagógica.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRINCIPAIS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E SEU ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO

O presente capítulo deslinda o estatuto epistemológico do pensamento pedagógico da Educação Física brasileira. Nosso objetivo não é o estudo das abordagens por si só, mas a partir da leitura delas analisar o descompasso existente entre o que elas propõem do ponto de vista pedagógico para a Educação Física escolar e a realidade infraestrutural dos espaços físicos destinados às suas práticas educativas nas escolas públicas, em particular, as da Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB. Para tal, é importante compreender que as abordagens pedagógicas não surgiram do nada, mas a partir do contexto histórico em que o país estava vivendo no âmbito político, econômico e educacional, os quais influenciam de forma determinante as propostas educacionais voltadas à Educação Física escolar.

Nos últimos trinta anos, inúmeras questões relativas ao currículo suscitaram, em diversos níveis (político, pedagógico, acadêmico), interessantes debates e discussões que propiciaram a emergência de novas maneiras de conceber a Educação Física escolar, radicalmente diferente daqueles paradigmas que até então eram hegemônicos: o da aptidão física e o esporte de alto rendimento. O alto rendimento, a minimização de tempos, a maximização de distâncias e a conquista de vitórias faziam parte do cotidiano escolar (KUNZ, 2009), até meados da década de 1980, quando o país conseguia se libertar de mais de vinte anos de ditadura militar.

Segundo Hermida (2009), a década de 1980 foi de grande importância para a educação e em particular para a Educação Física brasileira. Nesse período, começaram a surgir novas formas de conceber a Educação Física “que com o passar do tempo concretizaram originais e inovadoras propostas pedagógicas” (p.9). Paulo Betti (1991) denominou aos pensamentos emergentes de “discursos pedagógicos inovadores”, Lino Castellani Filho (1988), de “tendência histórico crítica”, Paulo Ghiraldelli (1988) de “Educação Física progressista” e Valter Bracht (1992), de “Educação Física revolucionária”. Desde essa época, o conhecimento no campo da Educação Física sofreu uma grande evolução, em especial nos últimos dez anos. Para Kunz e Santos (2009), após a entrada das Ciências Humanas e Sociais na Educação Física, a produção do conhecimento vêm desenvolvendo

temáticas vinculadas ao esporte, educação, corpo, jogos, danças, lazer, entre outros mais disciplinares – história, pedagogia, sociologia, atingindo níveis elevados, com exceção do tema do movimento humano.

O nível elevado de produção de conhecimentos na área refletiu-se em diversos âmbitos: político, pedagógico e acadêmico. O movimento de crítica que surgiu na educação física na década de 1980 foi influenciado por dois fatores marcantes. Um deles foi o momento histórico-sociopolítico que a sociedade brasileira enfrentou neste mesmo período, com o processo de redemocratização. O outro foi a necessidade da própria área de se qualificar academicamente com a finalidade de suprir as necessidades postas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior (CAPARROZ apud DAÓLIO, 1996). Foi assim que esse movimento criativo propiciou a emergência de novas formas de conceber a Educação Física escolar.

Dentre as novas propostas surgidas na época, destacam-se a *Educação Física numa Abordagem Desenvolvimentista* (GO TANI ET. Ali, 1988); a proposta de *Educação de Corpo Inteiro* do professor João Batista Freire (1989); a *cultural* (DAÓLIO, 2007), a *crítico emancipatória* (KUNZ, 1994) e a *crítico superadora* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Apesar da existência de outras, optamos na leitura e análise destas, pois entendemos que da década de 1980 até os dias atuais, no âmbito acadêmico e nas formações continuadas de professores de Educação Física pelo país, sem tirar o mérito das outras propostas educacionais, estas são as que se destacam como as que mais produziram publicações da área numa perspectiva antagônica aos paradigmas conservadores até então existentes na academia.

Devemos destacar que a mudança de paradigmas na Educação Física escolar não foi um fato isolado, pois ela aconteceu de maneira concomitante àquelas acontecidas em outras instâncias da sociedade: social, econômica, política, sindical e educacional. Do ponto de vista educacional, o país aprovava uma nova Constituição Federal, contendo capítulo específico para tratar de questões educativas específicas. Em 1988 se iniciava no Congresso Nacional a discussão de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Anos mais tarde a lei maior da educação era aprovada (1996) e imediatamente dava início ao processo de sua regulamentação que incluiu, dentre outras normas jurídicas, a elaboração do

Plano Nacional de Educação, que foi finalmente aprovado em 2001. No aspecto sindical, a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento reivindicativo.

Também temos a opinião de Saviani, já que o autor afirmou sobre essa época o seguinte:

Uma particularidade da época de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra - hegemônicas, isto é, em lugar de servir aos interesses dominantes que se articulassem com os interesses dos dominados. (SAVIANI, 2008: p. 402).

Esse movimento repercute diretamente na educação física que também está inserida no contexto educacional, e de forma muito mais efervescente nesse período, pois muitos profissionais, estudiosos e pesquisadores que iniciaram seus cursos de pós-graduação na área, os primeiros brasileiros doutorados no exterior retornaram ao país e vários professores de educação física passaram a procurar qualificação acadêmica em outras áreas, sobretudo das ciências humanas. A partir daí, começaram a surgir mais explicações científicas para um fenômeno que parecia não ser mais considerado apenas de natureza biológica (DAÓLIO, 1998). Esse processo foi proveniente pelo fato de não haver no país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, cursos de pós-graduação em mestrado e doutorado em educação física. Mesmo assim, os professores-pesquisadores deram continuidade a sua formação contribuindo decisivamente no desdobramento de novas propostas educacionais para a educação física escolar que se contrapuseram aos antigos paradigmas até então existentes.

Com isso, intensos debates de natureza filosófica, política e epistemológica iniciaram em diversos cursos, congressos e eventos da área. Isto fez com que, pela primeira vez na área, fosse constituída uma comunidade científica. Apesar das boas novas acontecidas no ambiente acadêmico e científico, o distanciamento que existe entre os fundamentos teóricos e a realidade educacional concreta é enorme. Até os dias de hoje percebem-se algumas questões polêmicas. No dizer de Hermida (2009),

Apesar de existir no Brasil nos dias de hoje diversas propostas pedagógicas que fundamentam de maneira teórica, metodológica e prática a presença da Educação Física nas escolas brasileiras, na realidade educacional concreta as coisas são diferentes. A improvisação, o desconhecimento das possibilidades de atuação pedagógica possíveis, a falta de conteúdo e o faz de conta caracterizam o cotidiano da grande maioria das aulas de Educação Física que são ministradas nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. (HERMIDA, 2009, p. 10).

A questão do conhecimento científico e do saber escolar são fundamentais para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora e emancipatória. Nesse sentido, achamos pertinente as propostas pedagógicas de Educação Física escolar que surgiram a partir do contexto acima apresentado. Ressaltamos que serão apresentadas de maneira objetiva e sucinta, priorizando análises epistemológicas. A escolha por esta opção se fundamenta no fato de que o objeto de estudo não é a caracterização epistemológica de cada proposta educacional criada para a Educação Física escolar, e sim problematizar a partir da análise de cada uma delas, o descompasso existente entre a produção do conhecimento evidenciado na área em questão e a realidade infraestrutural no chão da escola pública, no que diz respeito aos espaços físicos para Prática Pedagógica deste componente curricular.

Um estudo desta natureza permite que, em termos educacionais, se possa reconhecer a dualidade de contrários (teoria e prática), única capaz de produzir uma nova perspectiva histórica que contribua para a superação das históricas mazelas que caracterizam a Educação Física escolar nos dias de hoje no Brasil. Nessa perspectiva, é preciso conhecer qual o projeto de homem, educação e sociedade que cada uma das principais abordagens explicitadas a seguir representa.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

A abordagem desenvolvimentista tem representatividade nos trabalhos de Tani et. al. (1988) e Manoel (1994). Suas principais contribuições para a Educação Física escolar se fundamentam a partir de teorias da aprendizagem e desenvolvimento motor, principalmente

nos trabalhos de D. Gallahue e J. Connolly, num esforço de caracterizar a progressão normal do crescimento físico e do desenvolvimento em seus aspectos fisiológicos, motores, cognitivo e afetivo-social. A principal obra desta abordagem está intitulada “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” e tem como autores os professores Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubum e José Elias de Proença. Essa proposta pedagógica tem como base teórica a perspectiva psicogenética que tem suas origens nos estudos de Piaget.

Tani e Manoel (1988) apontam que os conteúdos básicos presentes nesta proposta devem obedecer a uma sequência ancorada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, dentro da seguinte ordem: fase de movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos determinados. Também há uma preocupação de seguir uma ordem progressiva de habilidades, das mais simples (básicas) as mais complexas (específicas). Nesse sentido, Tani (1988) defende que seja proporcionado aos alunos condições para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, através do aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, oferecendo uma variedade de experiências de movimentos adequadas ao estágio de crescimento e desenvolvimento para que as habilidades motoras sejam alcançadas com êxito.

A partir do estudo das habilidades motoras, os autores procuram dar resposta a questões consideradas por eles complexas (como estabelecer objetivos; quais são os princípios metodológicos de ensino a serem adotados; como selecionar e estruturar as tarefas de aprendizagem; como avaliar o processo de cada aluno) e apresentam uma estrutura básica ou referencial a partir do qual se possa iniciar a busca de respostas adequadas. Procuram apresentar uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar direcionada a crianças de quatro a quatorze anos de idade.

Ancorando-se nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motoras, os autores, fundamentam sua proposta. Segundo eles essa proposta:

É uma tentativa de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, e afetivo-social, na aprendizagem motora e particularmente, nas interações destes processos em

crianças desta faixa etária e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar. (GO TANI,1988, p. 02).

A obra defende a ideia que existe uma sequência normal nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem motora. Apoiando-se no entendimento de desenvolvimento motor e aprendizagem motora, procura destacar o profundo relacionamento entre esses dois processos e os desenvolvimentos cognitivo e afetivo-social. Nesse sentido, sua teoria se apoia no reconhecimento da existência de domínios do comportamento que tem íntima relação com o movimento humano.

O comportamento humano pode ser convenientemente classificado como pertencendo a um dos três domínios: cognitivo (fazem parte as operações mentais, retenção e armazenamento de informação e a ordenação das diferentes operações mentais), afetivo-social (os sentimentos e emoções, muito envolvidos numa situação real de ensino-aprendizagem) e motor (fazem parte dele os movimentos, o qual é mencionado como domínio psicomotor).

A categoria central que orienta a proposta é o movimento humano, considerado pelos autores como: “o deslocamento do corpo e membros produzidos como uma consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular” (ibid. 1988, p. 08). Na opinião de Hermida, Xavier Neto, Silva e Nascimento: “Mesmo que os autores afirmem no texto que os movimentos são de grande importância biológica, psicológica, social e evolutiva, o conceito de natureza anatômico-fisiológica é o que predomina no contexto geral da obra (p.260)”.

Isso pode ser constatado ao retomar a obra de Tani (1988), pois outras categorias centrais são colocadas em destaque pela proposta. São elas: ontogênese, filogênese, desenvolvimento, crescimento físico e desenvolvimento fisiológico. O desenvolvimento é considerado como resultado de um mecanismo biológico, endógeno (interno) e regulatório, denominado maturação. A sequência de desenvolvimento motor baseia-se na teoria elaborada por Anita Harrow (1983). Também os autores defendem a existência de padrões motores, que foram divididos em três grupos: a) locomoção; b) manipulação; e c) equilíbrio. O desenvolvimento cognitivo e suas implicações na atividade motora se apoiam na teoria de

Piaget (1978). Esses aspectos enfatizados pela abordagem desenvolvimentista caracterizam-na como predominantemente *biologicista*.

Tomando essencialmente como base teórica a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a ideia principal da abordagem desenvolvimentista é oferecer ao homem, sobretudo à criança, oportunidades de experiências de movimento com vistas a assegurar o seu desenvolvimento normal. A criança precisa ser atendida em suas necessidades de movimento. Em outras palavras, a abordagem tem como objeto de ensino e estudo da Educação Física “o movimento”.

A concepção de formação humana implícita na abordagem desenvolvimentista vincula-se à formação unilateral, sobretudo, por restringir a formação das crianças e adolescentes apenas ao desenvolvimento das capacidades perceptivos-motoras e das capacidades físicas. Isto fica claro em sua principal obra, ao classificar o comportamento humano e o movimento (1988), priorizando o domínio das habilidades motoras. Pode-se evidenciar isto nas palavras de Tani et al. “ como a Educação Física trabalha com movimentos, seja qual for a área de sua atuação, um tratamento mais detalhado será dado aos fenômenos relacionados mais especificamente com o domínio motor” (ibdi, p.03).

No que se refere à concepção de projeto histórico de sociedade, essa abordagem não explicita qual projeto de sociedade defende. Por não estabelecer no seu processo de elaboração nenhuma crítica ao modelo social vigente (sociedade capitalista), para o qual tal proposição está propondo uma direção para o processo de formação das novas gerações, pode-se estabelecer que essa concepção pedagógica da Educação Física não contextualiza os fatores pedagógicos com os políticos, atrelando-se a uma teoria educacional (pedagogia tradicional) sintonizada com o desenvolvimento do projeto histórico capitalista (SILVA, 2011). Podemos compreender melhor a concepção de formação humana e de sociedade implícita na abordagem desenvolvimentista através da contribuição e ilustração de Hermida, Xavier Neto, Silva e Nascimento (2009),

Nas sociedades de classes, a classe dominante procura mascarar a realidade impondo a sua ideologia pela absolutização dos conceitos e homogeneização dos interesses e formas de pensar. A abordagem desenvolvimentista da

Educação Física se nutre desta verdade absoluta e impositiva, ao negar o caráter sócio-histórico desta área do conhecimento (p.270).

A natureza conservadora e tradicional da proposta é evidenciada quando os autores nas suas interpretações afirmam contundentemente que:

A abordagem, portanto, de cunho positivista, não considera o sujeito historicamente inserido no contexto da sociedade capitalista, a qual é desigual e contraditória e dividida em classes sociais, gerará sujeitos desiguais com necessidades sociais diferentes. Desta forma, esta abordagem não leva em consideração os aspectos motores a serem desenvolvidos independentes das condições de vida dos sujeitos sociais, nem tão pouco se preocupa com a criação de indivíduos críticos voltados para a transformação social, mas com as possibilidades de que estes possam melhorar suas habilidades motoras básicas como meio de adaptarem-se ao meio em que vivem. (HERMIDA; XAVIER; SILVA; NASCIMENTO, 2009, p. 270).

Apesar da crítica à Abordagem Desenvolvimentista, consideramos que a mesma representa um esforço de sistematizar o ensino da Educação Física na escola e também para a área do ponto de vista histórico em relação às abordagens que antecederam a década de 1980 e que apresenta em sua obra uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física.

3.2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO

Elaborada pelo professor João Batista Freire, a proposta de Educação de Corpo Inteiro pode ser encontrada no livro do mesmo nome publicado em 1989, tendo como subtítulo “Teoria e prática da Educação Física”. A mencionada obra tem o mérito de ser o livro mais vendido da área (mais de 110 mil exemplares). Outra obra do autor que traz de forma sistematizada uma proposta pedagógica para a Educação Física escolar está intitulada de Educação como prática corporal (2003), dentre outras produções que caracterizam o jogo enquanto elemento simbólico do universo infantil.

Redigidos numa linguagem didática, Freire (1997) defende a ideia de que há um vasto e rico mundo da cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasias, que quase sempre é ignorado pelas instituições de ensino, pois:

Pelo menos até a 4ª série do 1º. Grau, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta (p. 13).

Partindo das considerações supracitadas, o autor considera que corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. É por isto que no final da introdução do livro, Freire (1997) afirma: “Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado” (p.14).

Ancorado em autores da psicologia (HARROW, 1983; PIAGET 1973, 1978a, 1978b, 1979; VYGOTSKY, 1979; WALLON, 1975), o autor elabora uma “Pedagogia do Movimento na escola de primeira infância”. No entanto, a proposta prioriza a abordagem construtivista de Piaget (1978) do desenvolvimento da criança, deixando de lado aspectos sociais que caracterizam a complexidade que é uma criança. Algumas das obras de Piaget que dão um aporte teórico à fundamentação da proposta de Educação de corpo inteiro são: o nascimento da inteligência na criança; a construção do real na criança; a formação do símbolo na criança (FREIRE, 1997).

Freire (2003) apresenta uma proposta de organização curricular do ensino em Educação Física com temas distribuídos nas oito séries do Ensino Fundamental I e II. O trato com o conhecimento na abordagem educação de corpo inteiro defende que a Educação Física escolar “deveria ser especialista em atividades lúdicas e cultura infantil” (ibid., 13), e complementa que “durante o aprendizado, há momentos de imobilidade e agitação. O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança” (ibid., p.13). A partir desse princípio, o autor faz uma sistematização de temas onde são considerados jogos, danças, lutas, brincadeiras, rodas cantadas, ginástica, relaxamento, atividades de percepção corporal, alongamentos, atividades alternativas e esportes. Dentre esses temas,

pode-se perceber que o jogo tem destaque privilegiado em suas várias obras, podemos constatar isso em suas palavras ao descrever que “A procura do jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir como esta, uma necessidade básica” (FREIRE 2005, p.7), em outro livro também faz referência ao jogo enquanto componente indispensável ao aprendizado das crianças, e relata, “Queremos que o jogo seja componente privilegiado da Educação. Não só da Educação Física, mas de todas as disciplinas” (Idem, 2003, p. 9). Aqui, percebe-se uma preocupação trabalhar os temas abordados na Educação Física como facilitadores no processo de aprendizagem de outras disciplinas. Nesse sentido Freire dá continuidade:

[...] ao descrever o jogo e suas implicações pedagógicas, pretendemos demonstrar que o ambiente lúdico, além de facilitar o ensino de diversos conteúdos, cria condições para que o aluno trabalhe com a criatividade, a moralidade e a sociabilidade (Idem, ibidem).

Pode-se perceber diante das elucidações das obras do autor, que o principal objeto de estudo da Educação Física é o jogo, pois mesmo elegendo outros temas a serem trabalhados nas aulas pelo professor, o jogo aparece sempre de forma predominante.

Dentro dos temas anteriormente citados, Freire (2003) faz uma classificação de subtemas em seis categorias: motores, sociais, afetivos, intelectuais, perceptivos e simbólicos. A partir dessa classificação sugere que, cada professor em sua escola, de acordo com sua realidade, pode eleger esses subtemas ou acrescentar outros, que sejam compatíveis com os objetivos da escola (2003) e a partir daí elaborar seu planejamento de ensino.

Freire (1997) defende que não deve haver dicotomia entre corpo e mente no trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física e que ambos não devem receber tratamento diferenciado na escola, a qual enquanto instituição educacional, cabe o papel de oferecer um espaço de liberdade para aprendizagem das crianças, construindo o conhecimento a partir de suas experiências vividas dentro e fora da escola. Essas considerações do autor representam um salto qualitativo na produção do conhecimento em Educação Física, pois percebe a atividade intelectual e a atividade corporal como complementares uma da outra na formação

do aluno, assim como também a partir de seu livro Educação como Prática Corporal (2003), apresenta uma proposta pedagógica sistematizada.

A concepção de formação humana dessa abordagem educacional está vinculada à concepção naturalística, à histórica de homem, desenvolvida a partir da compreensão de que o homem se adapta à realidade (Silva, 2011). Tal concepção fica evidente quando o autor explica como se dá o processo de desenvolvimento das crianças, “(...) Não sabemos conscientemente, embora o corpo saiba, ao nascer, o quanto é difícil adaptar-se às bruscas mudanças provocadas pelo nascimento (...) e não há outra possibilidade que não adaptar-se ao mundo extrauterino, com todos os problemas que isso acarreta” (ibid., p.25). Partindo desse argumento, a finalidade educacional da Educação Física “deveria ser a de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações” (ibid., p. 75). Nesse sentido o autor destaca que a manipulação de objetos pela criança parte do princípio da assimilação e acomodação, nesse processo, o ser humano não apenas sofre transformações, mas também provoca transformações no meio ambiente.

No que tange à concepção de projeto histórico, não aponta que projeto histórico de sociedade defende, apenas destaca o fato que a Educação Física transformadora deve estar comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna” (ibid., p.219), (SILVA, 2011). Nessa ótica, a intenção de Freire e Scaglia (2003, p.11) é “evidenciar o fato de que a educação precisa tomar um outro rumo, em respeito à liberdade, em autonomia, em amor, em poesia. Para tanto, o corpo tem de ser protagonista da cena educativa” (ibid).

3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA CRÍTICO SUPERADORA

A proposta crítico-superadora foi elaborada pelos professores Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Na sua obra, “Metodologia do ensino da Educação Física” (São Paulo: Cortez, 1992), o grupo se identificou como “Coletivo de Autores”. Esta obra se configurou como importante referência no campo da produção do conhecimento em Educação

e, mais particularmente, em Educação Física. Atualmente, muitos dos seus integrantes não pregoam mais as ideias político-pedagógicas originais contidas no livro. Mas, a segunda edição do livro, revisada em 2009, traz em seu posfácio depoimentos dos autores, analisando a sua maioria. Deste coletivo, as autoras Celi Nelza Zülke Taffarel e Micheli Ortega Escobar, continuaram trabalhando nessa perspectiva e desenvolveram importantes aprofundamentos teóricos e metodológicos.

A proposta crítico-superadora tem como objeto de estudo e ensino da educação Física “as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.124). Para Escobar, “a cultura corporal é uma parte da cultura do homem (ibid., p. 127) e as atividades propostas enquanto conteúdos da Educação Física escolar no âmbito da cultura corporal representam uma parte da cultura do homem”, configurando:

Um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem (ibid., p.127).

Nessa perspectiva educacional, se destaca como função social da Educação Física

“desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39).

Nesse âmbito, é “preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc” (ibid.). Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas às necessidades humanas (ibid., 1992).

A delimitação do seu objeto de estudo representa um salto qualitativo em relação às demais abordagens educacionais, uma vez que, para fazer essa delimitação, toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica do desenvolvimento do homem. Nesse processo, destaca o trabalho enquanto categoria fundante do ser social. E, a partir do entendimento do trabalho enquanto atividade humana, delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade deve por direito ser acessado pelas novas gerações, filhos da classe trabalhadora, para tornarem possível o processo de humanização da sociedade. Escobar (2009) fundamenta o objeto de estudo da Educação Física escolar nessa abordagem como as atividades que configuram uma ampla área da cultura provisoriamente denominada de Cultura Corporal. Conforme a autora, [...] o Coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com os outros homens, para o centro do sistema explicativo. (p.124).

Compreende-se, nessa afirmação, que o processo de desenvolvimento histórico de toda e qualquer atividade humana, particularmente os conteúdos referentes ao objeto de estudo dessa proposta educacional denominado de Cultura Corporal, estão relacionados com a categoria trabalho. Com essa maneira de conceber “(...) a prática de atividades culturais que chamamos de Educação Física, ou às vezes de esporte, estaríamos instrumentalizando os alunos para uma leitura mais concreta, mais profunda da realidade” (ibid, 125).

A abordagem crítico-superadora defende como projeto histórico a concepção de homem e de sociedade socialista. E o que se entende por projeto histórico nessa perspectiva? “Recebe esse nome um projeto de sociedade que você pensa, sonha e luta por ela” (ibid,126) e nesse sentido, “(...) o que nós fazemos agora, radicalmente, é defender um projeto histórico socialista” (ibid, 126).

Essa abordagem educacional tem como filosofia o Marxismo e como base epistemológica o materialismo histórico e dialético. No início, toma como ponto de partida a Pedagogia Histórico-crítica, a qual os autores, naquela época, consideravam que continha elementos de reprodução do sistema através da reprodução cultural. Isso motivou os autores a intitular-se como “crítico-superadores”. No enfoque metodológico dessa abordagem, o professor orienta a leitura das práticas constitutivas da cultura corporal, como “práticas

sociais”, e de forma crítica o aluno pode constatar, interpretar, compreender e explicar esta prática.

O conhecimento que os alunos têm de sua realidade, é o ponto de partida na relação professor-aluno, para que, a partir desse conhecimento, gere possibilidades de ações pedagógicas com intencionalidades e, assim, os alunos passem a ter uma apropriação crítica da cultura corporal historicamente produzida e acumulada pela humanidade.

Do ponto de vista institucional, o Coletivo de Autores pregoa que cabe à escola, inserida num projeto histórico superador, a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Dentre eles, aqueles vinculados com a Cultura Corporal. Na opinião de Taffarel e Escobar (2009, p. 174),

Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e esportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos, e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis somente a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

Partindo da descrição da realidade social brasileira (dividida em classes sociais portadoras de interesses antagônicos), a abordagem crítico-superadora assume um posicionamento em favor de uma classe social: a classe trabalhadora. A proposta procura contribuir para a consolidação de um novo projeto histórico, superador das históricas desigualdades herdadas da formação social capitalista. E isso é possível através da implantação e implementação de um projeto que valoriza uma teoria do conhecimento que, efetivada através de um processo de escolarização, tenha como fundamento a consolidação de uma sociedade socialista.

Para atingir esse objetivo é necessário que os professores tenham definido claramente qual projeto de sociedade e de homem a maioria da sociedade almeja. Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível de sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e

a lógica que desenvolve nos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para Taffarel e Escobar (2009, p.173),

[...] o conhecimento, fruto da práxis humana e origem dos conteúdos que fazem parte do currículo escolar, decorre da atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais específicas. Os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e, por isso, a cientificidade e historicidade do processo cognitivo. A base e o critério para separar os objetos em classes são os diferentes tipos de atividade, encaminhadas a satisfazer necessidades sociais.

Tais atividades e necessidades sociais servem para definir o objeto de estudo da Educação Física, já que:

Assim faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primogênia – essência do objeto e do nexo interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas as leis histórico-sociais. (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009 apud HERMIDA, p. 173).

Diante do exposto, a proposta educacional em educação física escolar na perspectiva crítico-superadora, representa nessa área, uma abordagem que tem claro um projeto de homem, sociedade e mundo. Esse projeto apresenta uma proposta educacional e curricular de ensino para os ciclos de escolarização, onde os conteúdos da educação física enquanto elementos da cultura corporal como os jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e artes circenses e outras, são fundamentados no contexto histórico e social se contrapondo a lógica de uma sociedade capitalista.

Nessa linha de raciocínio, ao remeter-se à pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), podemos constatar que, ao escrever sobre a natureza e especificidade da educação, o autor declara que o trabalho educativo é fruto da produção dos homens ao longo de sua história, e assim afirma:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse coletivo (p.13).

Essa afirmação traz para a educação física escolar, na proposta crítico-superadora, elementos norteadores do ponto de vista de sua especificidade no processo educativo dos estudantes, pois os conteúdos anteriormente mencionados, como os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas e artes circenses foram construídos historicamente pela humanidade. E essa construção histórica no âmbito da cultura corporal se desdobra como clássica e que, portanto os alunos devem se apropriar dessa produção durante o tempo pedagogicamente necessário à práxis em educação física. Para garantir essa apropriação do conhecimento, a escola tem de garantir aos alunos a sua função enquanto instituição educacional.

3.4 A PROPOSTA CRÍTICO EMANCIPATÓRIA

A Proposta Crítico Emancipatória foi idealizada por Kunz (1994), professor da Universidade Federal de Santa Catarina, após concluir seu doutorado na Alemanha. Esta abordagem fundamenta-se, teoricamente, nas ideias da teoria sociológica da razão comunicativa de Habermas e situa-se no âmbito do paradigma fenomenológico da ciência, principalmente nos estudos de Merleau-Ponty (CUNHA, 2003).

Para essa abordagem, o “se movimentar” em sua expressão fenomenológica é considerado significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois está presente em todas as vivências e relações expressivas que constituem o “ser no mundo”. A teoria também se fundamenta em produções de outros autores como Gordijn, Buytendijk e Tamboer, e em pesquisadores alemães como Trebels, Christian e Von Weisacker que iniciaram estudos do movimento humano numa abordagem filosófica (Kunz, 1994).

Uma das principais obras de Elenor Kunz traz a “reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua “transformação didático-pedagógica” e de tornar o ensino escolar uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada” (ibid., p.9-10). Nessa perspectiva, a abordagem Crítico Emancipatória é apresentada como uma opção metodológica ao ensino da Educação Física escolar que contribua no processo de formação da cidadania das crianças e jovens e não a mera instrumentalização técnica para o trabalho.

A perspectiva crítico-emancipatória destaca como objeto central de estudo e ensino, o **movimento humano**, tendo como conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física escolar, o ensino do esporte (ibid., 1994). Pode-se identificar a predominância do esporte nessa abordagem em detrimento dos demais conteúdos da Educação Física através da apresentação que o autor faz de alguns “(...) pontos mais controvertidos do esporte para uma prática educacional da cidadania crítica e emancipada” (ibid., p.125):

1. O esporte como é conhecido na sua prática hegemônica, nas competições esportivas e nos meios de comunicação (televisão), não apresenta elementos de formação geral – nem mesmo para a saúde física, mas preconizado para essa prática – para se constituir uma realidade educacional.
2. O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para a minoria e o fracasso ou a vivência de insucesso para a maioria.
3. Esse fomento de vivências de insucesso ou fracasso, para as crianças e jovens em um contexto escolar é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor.
4. O esporte de rendimento segue os princípios básicos da “sobrepunção” e das “comparações objetivas”, os quais permanecem inalterados mesmo para os esportes praticados na escola onde, por falta de condições ideais, o rendimento não se constitui no objetivo maior da aula. Este é um dos motivos que contribui para o ensino dos esportes e, também, venha a influenciar as crescentes “perda de liberdade” e “perda de

sensibilidade” do ser humano, pelo racionalismo técnico-instrumental das sociedades industriais modernas.

A partir desses motivos, Kunz propõe a transformação didático-pedagógica dos esportes, considerando ainda que o mesmo é:

[...] uma das objetivações culturais expressas pelo movimento humano mais conhecidas e mais admiradas, até mesmo entre as mais diferentes manifestações culturais existentes, torna-se imperativo uma transformação didático-pedagógica para torná-lo uma realidade educacional potencializadora de uma educação crítico-emancipatória. (ibid., p. 126).

Fica evidente, a partir dessa exposição do autor, a predominância do esporte enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física. O mesmo também traz reflexões pertinentes do ponto de vista pedagógico para o ensino do esporte, pois aponta uma perspectiva de transformação desse conteúdo que supere a perspectiva tradicional e hegemônica do rendimento esportivo e competitivo.

A concepção de formação, nessa perspectiva, está vinculada com a formação unilateral do homem, visto que restringe a educação apenas à formação da consciência dos homens, segundo Kunz “uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada” (KUNZ, 1994, p. 9-10). Para Kunz e Santos apud Hermida (2009):

Numa perspectiva filosófica, na esteira das teorias fenomenológicas, de acordo com os autores acima mencionados, deve-se destacar, inicialmente, que uma análise ou estudo, desta forma, não pode excluir, ou neutralizar os sujeitos envolvidos nas ações e, muito menos as concretas situações em que o movimento se realiza (p. 187).

Nesta perspectiva teórico-metodológica, Trebels (1983), apoiando-se nos autores holandeses anteriormente citados, analisa o movimento humano sob a ótica de três dimensões essenciais, e suas inter-relações:

1. O ator, o sujeito que se movimenta. Numa perspectiva filosófica do “se movimentar”, os atores “... precisam ser considerados, já que eles se apresentam ao mundo, aos outros e a si próprio pelo movimento”. Atores e não meros apresentadores de movimentos, que copiam gestos em treinos, senão que eles devem ser considerados “coautores, reinventores dos movimentos que realizam”.
2. Uma situação concreta na qual os movimentos se realizam. Segundo o autor alemão, existem nos processos de ensino-aprendizagem locais padronizados que condicionam os movimentos (como, por exemplo, as quadras esportivas). É necessário de fato transformar os locais, para que os movimentos e as atividades coletivas possam ser realizadas de maneira bem sucedidas.
3. O significado – também chamado de os sentidos que orientam as ações, permitem compreender melhor o conjunto de movimentos em desenvolvimento ou a serem desenvolvidos.

Esta situação pedagógica permite, segundo Kunz e Santos (apud HERMIDA, 2009: p.188) a seguinte afirmação:

Assim, fica evidente que para uma teoria pedagógica da Educação Física não é o movimento da criança/ do aluno que mais interessa, mas sim, a criança/ o aluno em seu “se movimentar e no contexto pessoal-situacional onde ele ocorre”. Neste sentido, um “se movimentar” é sempre uma referência relacional de Ser Humano-Mundo, portanto dialógico.

Nesse sentido, parte do entendimento de que a expressividade corporal é uma forma de linguagem pela qual o ser humano se relaciona com o meio, tornando-se sujeito a partir do reconhecimento de si no outro. Tem como centro da discussão o processo comunicativo, também descrito como dialógico.

Considerando o exposto, nessa perspectiva educacional, a função social da Educação Física é capacitar o aluno “para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a capacidade de uma ação funcional, mas a capacidade

de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica” (1994, p.31). Apresenta “como objetivos primordiais de ensino e através das atividades como o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva” (ibid., p.107).

Em relação ao projeto histórico de sociedade, a perspectiva crítico-emancipatória não revela que projeto histórico de sociedade defende, e em alguns momentos tentou evitar falar de “dialética”, “projeto histórico” ou frases do tipo “Educação Física enquanto veículo de transmissão da ideologia do capitalismo dominante” ou o ensino da Educação Física enquanto fator de alienação e opressão” (ibid., p. 9). Apesar de não ter “grandes pretensões em relação à solução de problemas nessa área, muito menos dos problemas da sociedade e do mundo” (ibid., 8), compreende que “a estrutura social tem caráter decisivo sobre o destino do ser humano (...). E mudanças concretas só podem acontecer em conjunto com as mudanças na estrutura sócio-político-econômica” (KUNZ, 2004).

3.5 A ABORDAGEM CULTURAL

Essa abordagem tem maior representatividade nas obras do professor Josimar Daolio, que se fundamentou na antropologia social para elaborar tal proposta educacional direcionada à educação física escolar, com destaque para as contribuições de dois autores: Marcel Mauss e Clifford Geertz. Daólio se fundamentou na antropologia social investigada por estes autores para elaborar uma teoria do conhecimento em Educação Física que contemple a dimensão cultural dos conteúdos pedagógicos dessa área no âmbito escolar.

Nessa perspectiva teórica, Daólio (2007) elege a cultura como fator determinante nas práticas de educação física, mas não especifica qual o seu objeto de estudo na prática educacional, nem tão pouco apresenta uma proposta sistematizada para os ciclos de escolarização no trato com o conhecimento (SOUZA JÚNIOR, 1999). Isso constitui na fragilidade de sua consolidação na prática pedagógica no âmbito escolar, apesar da mesma referir-se ao jogo, dança, luta e ginástica como manifestações culturais relacionadas ao corpo

e ao movimento humano e que, portanto, devem ser tratados na prática educacional do professor de Educação Física.

Os trabalhos produzidos na forma de livros, textos, artigos, seminários, têm apontado a necessidade e importância de uma prática pedagógica na Educação Física escolar que considere em seus conteúdos os valores culturais que até então eram negligenciados em detrimento de práticas seletivas voltadas à aptidão física e ao alto rendimento esportivo. Nessa perspectiva Daólio destaca que:

Podemos também pensar o corpo humano como dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos. Podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sociocultural onde está inserido. Podemos considerar nossos critérios de análise sobre o corpo, fugindo de padrões preconceituosos que durante muitos anos subjugaram e excluíram pessoas da prática de educação física. Podemos substituir padrões inatistas por critérios mais dinâmicos e culturais na intervenção promovida pela área (2007, p.8-9).

Percebe-se, a partir do exposto pelo autor, que a abordagem cultural insere-se na significância dos valores e símbolos que estão implícitos nas práticas da dança, do jogo, do esporte, nas lutas e ginásticas enquanto conteúdos pedagógicos da Educação Física escolar.

O olhar antropológico possibilitou aos estudos, nessa abordagem, considerar a dimensão cultural simbólica do ser humano como contínuo e construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais (DAÓLIO, 2007). Nesse âmbito, o ser humano é eminentemente cultural e, portanto, a prática educacional em educação física não deve negar aos educandos a expressividade da cultura implícita nos conteúdos desta área de conhecimento, os quais podem ser evidenciados na própria citação do autor a seguir:

Tenho afirmado em outros trabalhos que “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definido como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá

definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (Ibid, p. 2-3).

Percebe-se no exposto por Daólio que a expressão da dinâmica cultural dos movimentos ginásticos e esportivos são essencialmente mais significativos do que outros elementos também importantes para a apropriação do conhecimento em Educação Física.

A análise da abordagem cultural permite identificar no que se refere à concepção de formação, sua vinculação com a perspectiva de formação unilateral de homem, uma vez que restringe a educação aos “aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a relação com a arte” o “significado” (DAÓLIO, 2007, p.10). Nessa perspectiva, a função social da Educação Física é possibilitar o aluno compreender a “dinâmica cultural inerente à condição humana (...)” (DAÓLIO, 2001, p.38), considerando alguns princípios “importantes de serem garantidos na prática escolar de Educação Física”. São eles: pluralidade, alteridade e consideração das diferenças culturais (DAÓLIO, 2007).

Embora a Abordagem Cultural configure-se numa perspectiva que rompe com o modelo exclusivamente biológico e tecnicista no âmbito da Educação Física, pois no dizer de Daólio “não se pode negar o avanço recente da Educação Física brasileira com base em conhecimentos das ciências humanas, não só da antropologia, mas também da história, da sociologia, da ciência política e outras” (ibid, p.10), esses aspectos ficam muito no campo da subjetividade pelo fato de não haver ainda uma proposta sistematizada de ensino. No que se refere ao projeto histórico, não cita qual projeto histórico de sociedade defende.

3.6. AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E O SEU DIÁLOGO COM A INFRAESTRUTURA E MATERIAIS NO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR

Neste item faremos um diálogo a partir das propostas Educacionais da Educação Física com a realidade retratada no âmbito das escolas públicas. Ao analisar as abordagens

pedagógicas da Educação Física escolar emergentes na década de 1980 e acompanhando suas contribuições no campo da produção científica até os dias atuais, pode-se perceber significativos avanços no que tange as propostas educacionais da área em questão. Em contrapartida, esses avanços da produção científica não foram acompanhados no chão da escola pública, em particular, as da rede municipal em Campina Grande-PB.

As dificuldades de trabalho pedagógico do professor, particularmente o de Educação Física, são marcadas pela pobreza e falta das condições objetivas para o trabalho pedagógico traduzidas na precariedade e ausência dos espaços físicos de aula e de materiais didático pedagógicos da disciplina. Essa realidade está situada em um contexto histórico, social e político-educacional que pouco tem dado atenção à arquitetura escolar. Podemos encontrar facilmente, instituições escolares que funcionam em prédios ou casas sem nenhuma infraestrutura adequada ao andamento das atividades educativas. Nesse aspecto, Frago e Escolano (1998, p.11) nos traz importante contribuição:

[...] essa dimensão da realidade educativa, a saber, o uso e a distribuição do espaço escolar, sua transformação em lugar, começa a estar na mira tanto daqueles que se preocupam com as questões organizativas, curriculares e didáticas, quanto daqueles que, a partir das ciências sociais, analisam os tipos de organização e distribuição espacial que as instituições educacionais oferecem.

Concordamos com os autores e indagamos, por que a partir dessa compreensão, as políticas públicas educacionais ainda não pensaram na construção de escolas com ambientes favoráveis as questões organizativas, curriculares e didáticas? Que importância tem o espaço físico para o desenvolvimento das atividades educativas em Educação Física frente às abordagens pedagógicas dessa área de conhecimento? Nessa linha de pensamento, Frago e Escolano acrescentam que esse processo é condicionado “por diversas variáveis econômicas, políticas e culturais, em rígidas formas de conservadorismo quanto à questão do território e do espaço escolares” (ibid, p.24). A partir desses questionamentos, faremos o confronto das propostas educacionais apresentadas nas abordagens aqui tratadas com a realidade infraestrutural das escolas públicas no município de Campina Grande-PB.

A abordagem desenvolvimentista que se fundamenta em defesa do desenvolvimento das habilidades motoras das crianças e jovens precisa, no âmbito das escolas, de infraestrutura adequada a sua materialização, pois a prática pedagógica do professor de Educação Física dentro dessa perspectiva necessitará de espaços físicos amplos e limpos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades variadas, das mais simples às mais complexas, precisará de espaços que permitam aos alunos, ao longo do ano letivo, a aprendizagem dos conteúdos propostos dentro dessa perspectiva educacional.

Nessa ótica de ensino, considerando a realidade infraestrutural das escolas públicas municipais de Campina Grande, realidade essa que apresenta como espaços para as aulas de educação física, quadras descobertas, expostas a sol e chuva e piso rachado, sem as marcações das linhas que delimitam a especificidade de cada modalidade esportiva, quadras de areia com espaços reduzidos, terrenos tomados pelo mato, pedras, árvores, lixo, desnivelados, estreitos. Indagamos nesse sentido, sobre as possibilidades de materialização da abordagem desenvolvimentista nesses espaços escolares, sem que o tempo pedagogicamente necessário ao seu trabalho pedagógico seja comprometido ao longo do ano letivo.

Na abordagem de Educação de corpo inteiro, Freire aponta a necessidade de ampliação dos espaços escolares para o processo educativo das crianças em seu vasto e rico mundo da cultura infantil repleto de movimentos, que acabam sendo limitados com a dura realidade escolar. Nesse contexto afirma:

Se há uma área em que o sistema educacional avançou pouco, foi quanto à liberdade de atuação corporal dos alunos. Nesse aspecto, o ambiente escolar continua muito restritivo, submetendo os alunos a reduzidos espaços físicos de aproximadamente meio metro quadrado, o equivalente aos limites de sua carteira escolar. (2003, p.7).

Ao refletir sobre esta afirmação, podemos concluir que na maioria das escolas brasileiras não existe construção para receber e oportunizar possibilidades de aprendizagem aos alunos de “corpo inteiro”. Como materializar essa proposta educacional nas aulas de educação física em escolas que não foram projetadas em sua arquitetura com espaços físicos adequados ao ensino e aprendizagem dos conteúdos da educação física dentro dessa

perspectiva pedagógica? Quais as possibilidades de trabalho pedagógico do professor nessa perspectiva teórica? Não será comprometida em escolas sem infraestrutura mínima favorável ao pleno desenvolvimento de jogos e brincadeiras, enfim, a construção do conhecimento do aluno em educação física, pelas limitações e trato com os espaços físicos de aula? Quais os fatores responsáveis pela não objetivação de uma proposta educacional no chão da escola básica, além do comprometimento do trabalho do professor, dada a sua relevância no cenário nacional em termos de produção científica através de pesquisas, publicação de livros, artigos, aumento do número de cursos de pós-graduação e congressos? Qual a pedra no caminho? Essas são algumas questões que trazemos para refletir no caminhar desse trabalho.

Nesse percurso é importante resgatar nas abordagens da educação física, apesar das suas fragilidades, seu caráter relevante que se procede como marco histórico no processo evolutivo dessa área de conhecimento e que se esbarram com a dura realidade retratada nos espaços físicos de aula.

A expressividade corporal enquanto linguagem presente nos conteúdos curriculares da educação física escolar necessita, para o seu bom desempenho, de estrutura espacial que não limite suas possibilidades de locomoção, mas de ampliação dessas mesmas possibilidades nessa perspectiva de ensino no contexto educacional.

Podemos evidenciar nos enunciados da abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994, P.22-23) que um dos fatores “extremamente influentes no desenvolvimento do esporte de forma cada vez mais normatizada e com movimentos padronizados é a organização do espaço físico, ou seja, os locais, bem como dos materiais utilizados para a prática do esporte”. Essa perspectiva se vale de elementos que chamam a atenção sobre a necessidade de transformar os locais, ou seja, os espaços físicos de aula, para que os mesmos sejam propícios ao desenvolvimento do esporte escolar, porém, no real contexto da realidade educacional brasileira, é preciso levar em conta os fatores político-sociais que têm contribuído ao longo da história de nossa sociedade, para o sucateamento das escolas. O trato com o conhecimento deve iniciar a partir do trato com os espaços onde o mesmo será veiculado. E nesse sentido, o “se movimentar” dialógico dessa perspectiva educacional se depara com o cenário infraestrutural desolador no chão da escola pública, prejudicando a viabilização do saber em educação física.

Se considerarmos a abordagem cultural enquanto proposta de estudo e ensino da Educação Física escolar, certamente devemos considerar que os valores culturais com todo seu significado simbólico presente nas danças, lutas, ginásticas, jogos, esportes, etc., necessita de condições objetivas de trabalho à sua materialização como: quadras cobertas, piscina, salas e pátios limpos e bem cuidados.

Na perspectiva da abordagem crítico-superadora, tomando como base epistemológica o materialismo histórico e dialético, é preciso considerar que os jogos, danças, esportes, lutas, malabarismos e ginásticas são heranças culturais e sociais, historicamente produzidas pela humanidade. Logo, são patrimônios que não devem ser negados aos alunos nas instituições escolares. Se as condições objetivas de trabalho não são propícias à realização das atividades docentes em educação física, essa realidade precisa ser transformada.

As escolas públicas precisam garantir ao aluno o direito ao conhecimento clássico historicamente produzido pela humanidade, particularmente em Educação Física, nosso foco de atenção. Aqui estamos defendendo o direito que os estudantes, filhos da classe trabalhadora, têm de acessar este conhecimento e, para isso, há a necessidade de se construir condições objetivas de trabalho pedagógico ao professor, para que o mesmo, em sua práxis cotidiana, possa contribuir de forma significativa no processo de transmissão e assimilação, clássico desta área de conhecimento.

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (2008, p.18).

Identifica-se, nesta afirmação, a fundamental importância do espaço para o processo de transmissão e assimilação do saber sistematizado. Pois, sem espaço, a organização do conjunto das atividades nucleares é comprometida, interferindo no desempenho da escola em realizar a sua função de instituição educacional.

Ao analisar a questão dos espaços físicos destinados ao trabalho pedagógico no âmbito da Cultura Corporal e no contexto das políticas públicas educacionais, recorreremos, mais uma vez, aos enunciados do professor-educador Dermeval Saviani quando aponta aspectos fundamentais, indispensáveis ao bom andamento das atividades educativas na instituição escolar. Então:

Vê-se, assim, que para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2008, p. 18).

Fica evidente na afirmação do autor que a transmissão e assimilação do saber escolar necessitam, para sua viabilização, de condições concretas na forma de espaços físicos, específicos e adequados à apreensão do conhecimento clássico de cada uma das disciplinas do currículo. Sem as condições propícias ao desenvolvimento das atividades educativas - em especial, as atividades aqui tratadas - referentes ao trato com o conhecimento em educação física, o saber escolar será comprometido.

Em concordância com essa teoria do conhecimento, defendemos a educação física na perspectiva da cultura corporal como saber escolar, ao qual a classe trabalhadora deve ter acesso, assim como uma escola pública com infraestrutura espacial adequada à realização de todas as atividades referentes aos jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e artes circenses.

É contraditório que todo o conhecimento acumulado pelos pesquisadores, mestres e doutores, permaneça restrito ao espaço acadêmico. Esse saber precisa ultrapassar os muros da universidade e chegar às escolas públicas de educação básica, pois é lá que estão matriculados a maioria de crianças e jovens, filhos da classe que constrói as riquezas desse país, a classe trabalhadora. É com essa clareza que fazemos a crítica ao descompasso existente entre todo saber construído e historicamente acumulado em forma de propostas educacionais inovadoras em educação física e a sua materialização no chão da escola pública.

Salientamos que ao pontuar as abordagens educacionais em educação física que consideramos as principais, e por outro lado apontar o sucateamento das escolas públicas, demonstrado na degradação dos espaços físicos para a prática pedagógica desta disciplina, nosso objetivo é desvelar, através da pesquisa, qual o obstáculo no meio do caminho, ou seja, quais os fatores que colaboram para que as escolas públicas (em especial as do município de Campina Grande-PB) apresentem um cenário de abandono no trato com a construção e organização espacial para as aulas de educação física.

Ao apontar algumas das dificuldades de materialização das propostas educacionais em educação física no real contexto das escolas públicas, não estamos, com isto, querendo justificar a falta de comprometimento pedagógico de alguns professores, com a formação escolar dos estudantes. Porém, apesar da criatividade e compromisso de parte significativa de profissionais da área, as condições reais de trabalho nas escolas se tornam limitadas e distantes de sua finalidade enquanto instituições de ensino.

A leitura que fazemos sobre as abordagens, nos permite conhecer diante das fragilidades e dos avanços, a necessidade do professor se posicionar politicamente em defesa da classe trabalhadora, almejando a transformação social através da luta pela escola pública de qualidade, uma escola que propicie a toda população sem distinção, a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nessa perspectiva, nos cabe o seguinte questionamento: qual o espaço escolar ideal para desenvolver uma práxis educacional em Educação Física numa perspectiva transformadora?

A metodologia apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) na abordagem crítico-superadora, trata o conhecimento específico em educação física para o ensino fundamental e médio a partir de uma visão de totalidade. Dentro dessa totalidade são sugeridas formas para a organização e distribuição dos temas como jogo, esportes, ginástica, lutas e outros, ao longo das séries, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída. O seu processo de avaliação, não se reduz como em outras abordagens “a medir, comparar, classificar e selecionar alunos, muito menos às análises de condutas esportivo-motoras, de gestos técnicos ou táticas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.19). De acordo com Escobar e Taffarel (2009, p. 177):

As atividades para atender às necessidades lúdicas e agonísticas eram inseparáveis dos objetivos de dominação, pois, no circo e nos jogos das atividades atléticas e agonísticas – nos quais encontram-se as raízes dos nossos jogos olímpicos - afirmava-se a dominação ideológica. O objetivo, via entretenimento/diversão, era o de adormecer as consciências e inculcar valores implícitos nos interesses da classe hegemônica.

Pautadas no materialismo histórico e dialético enquanto teoria do conhecimento necessário à fundamentação da abordagem crítico-superadora, em defesa da classe trabalhadora, Escobar e Taffarel (2009), argumentam que:

À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e esportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos, e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis somente a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população (p.174).

Em seu estudo introdutório apresenta que os temas da cultura corporal levam em consideração as condições reais do exercício profissional, a partir das quais “pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho” (p.17). Sugere então que “os leitores experimentem essas novas formas de tratar o conhecimento da educação física a partir do contexto real de sua escola, de sua cidade, de sua região” (p.19). O sentido atribuído aqui nas entrelinhas não é de acomodação, mas de transformação da realidade.

Tratar o conhecimento a partir da realidade concreta, não significa conformar-se com a mesma, mas sim buscar a sua transformação na perspectiva de uma sociedade mais justa para todos, sem desigualdades sociais, almejando uma vida melhor para a classe que sempre esteve à margem da sociedade, apesar de construir ao longo da história da humanidade sua riqueza material e imaterial. E, nesse sentido, o Coletivo de Autores explicita de forma clara que “(...) A apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de

emancipação humana” (1992, p.17). Pertinente pensar que, do ponto de vista metodológico, na perspectiva crítico-superadora e tendo em vista os espaços físicos de aula para a sua práxis, quais as possibilidades didático-pedagógicas do professor de Educação Física trabalhar os conteúdos da Cultura Corporal, objeto de ensino e estudo dessa abordagem?

Somente através da emancipação humana da classe trabalhadora será possível a construção de um projeto histórico alternativo de sociedade que se oponha à degradação da escola pública, fortalecendo-a na luta para a superação das históricas mazelas construídas por um sistema planetário que, a cada dia que passa, aprofunda as desigualdades sociais, a violência que se manifesta das mais variadas formas, agressão ao meio ambiente, enfim, tudo com o objetivo de aumentar os lucros da classe privilegiada, a classe burguesa, que não se contenta com a riqueza já acumulada economicamente. É com esse entendimento que compartilhamos com Taffarel e Escobar ao expressar que:

O desafio da Educação Física, em tempos de acentuação da barbárie e de enfrentamento das questões referentes às exigências sociais por uma melhor qualidade de vida, prioritariamente para a elevação dos índices de saúde da população, colocadas pelos que atribuem às práticas corporais, esportivas e de recreação um papel determinante nessa área, traz uma responsabilidade direta à disciplina escolar “Educação Física” e duas exigências aos profissionais da área. A primeira, de realizar análises mais radicais da realidade social atual e, outra, de elaborar uma teoria pedagógica mais avançada, entendendo por “avançada” uma teoria científica que reconheça o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas recolocando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes. “Avançada”, por defender a historicidade da cultura e a necessidade da sua preservação através da participação coletiva na sua produção e evolução no marco de um projeto socialista, no qual a “cultura” recupere o seu significado de produto da vida e da atividade do homem em busca da sua superação. “Avançada” por reconhecer a participação da classe trabalhadora na produção de uma cultura que preserve a memória nacional e promova o desenvolvimento omnilateral (p. 177).

Constata-se, na afirmação de Taffarel e Escobar, principais defensoras da proposta crítico-superadora, o compromisso social em defesa da escola pública de qualidade para a classe trabalhadora, na direção de um projeto histórico de sociedade que só será

possível por via da emancipação humana, a qual só será possível através de práticas educativas que possibilitem a reflexão pedagógica dos alunos.

Perspectivando essa superação a partir do espaço nu e cru, no chão das escolas públicas municipais em Campina Grande-PB, as quais fazem parte da amostra de nossa pesquisa de campo que delimitaremos mais adiante nesse estudo, quando for realizada a análise dos dados, a intervenção do professor de educação física em conjunto com os demais educadores da instituição se faz necessária, não só do ponto de vista pedagógico, mas também político. Não dá para ficar na neutralidade, esperando que as coisas aconteçam por si só. É preciso se posicionar em favor da construção de escolas públicas melhores para as novas gerações, com espaços apropriados a toda e qualquer atividade educativa, especificamente para a prática pedagógica de educação física que é o foco da nossa pesquisa. Sabemos, porém, que avançar em termos de qualidade no saber escolar em Educação Física, considerando as limitações dos espaços físicos de aula destinados à sua prática educacional, não é tarefa de um homem só, é uma tarefa coletiva que exige consciência de classe. A garantia de escolas com infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento das atividades docentes, particularmente, as de Educação Física como as salas amplas e arejadas, quadras em perfeitas condições de uso ao desenvolvimento e aprendizagem de jogos, danças, ginástica, esportes, lutas e malabarismos, é direito de todos e dever do Estado e, portanto uma conquista a ser alcançada pela classe trabalhadora, alunos, professores, diretores na luta pela educação pública de qualidade.

Nessa direção, compreendemos que as autoras, a partir das considerações anteriormente apresentadas, têm plena convicção da necessidade da construção de espaços diferenciados, específicos aos conteúdos da Cultura Corporal no âmbito escolar e, a seguir, trazem elementos junto ao Coletivo de Autores (1992), para nossa reflexão:

- a) A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários, etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, quadras, campos, etc. (p.30);

b) [...] o tratamento dado ao conhecimento nessa área, articulado organicamente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados dos das outras disciplinas (p.38);

c) As aulas de Educação Física são ministradas exclusivamente em espaços livres: quadras, campos, terrenos, e na ausência destes, em praças e clubes situados nas mediações das escolas.

Neste último caso é prudente fazer uma ressalva: os espaços para a prática pedagógica desta área de conhecimento deveriam ser inseridos num programa de arquitetura escolar? Em caso contrário, podemos considerar a possibilidade de nas imediações de muitas escolas não existir praças, clubes, ou outros espaços públicos que possam minimamente ser utilizados para as aulas de Educação Física? Nesse esforço reflexivo, nos cabe outra questão que está relacionada aos elementos anteriores trazidos pelo Coletivo de Autores, é possível desenvolver qualquer atividade educativa sem espaço? Frago e Escolano (1998) apontam que não, podemos constatar isso na seguinte afirmação:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (p.61).

Podemos notar a fundamental importância do espaço para o desenvolvimento de qualquer atividade humana e, conseqüentemente, das atividades educativas, porém, na condição pós-moderna da sociedade, como demonstra Harvey (1992), está ocorrendo um encolhimento dos espaços para o desenvolvimento das atividades de domínio público. Este fato é fruto do processo histórico que estamos vivenciando, pois como argumenta Harvey (ibid, p.207) “ (...) o domínio dos espaços e tempos é um elemento crucial na busca do lucro”, nessa lógica societária, os espaços devem ser destinados prioritariamente à construção de obras de uso privado que movimente o mercado financeiro, em detrimento dos projetos sócio educacionais para a população.

A partir do exposto, pretende-se instigar o professor, em particular, o de Educação Física, a intervir em sua realidade escolar, na busca por melhores condições de trabalho pedagógico, frente ao processo de formação dos discentes, e correspondendo às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira. Escola que se pretende “democrática, universal, gratuita, obrigatória, laica e unitária, resultado de um projeto coletivo e adequada em relação aos seus equipamentos materiais e espaços físicos” (Pimenta e Gonçalves, 1990, p.85-87).

O processo de formação e emancipação humana no âmbito da escola pública começa a partir do planejar coletivamente as ações da escola, expressando seu compromisso coletivo com as novas gerações, “tendo como referência a construção de outra sociedade, pautada na socialização dos meios que garantem a produção da existência das pessoas e de todos os seres vivos” (ALBUQUERQUE e CASAGRANDE, mimeografado).

A emancipação humana só será possível a partir de uma educação de qualidade e, uma educação de qualidade, pressupõe também uma educação física de qualidade. E para isso tornar-se possível é preciso que as escolas públicas também ofereçam espaços físicos de qualidade. Quando falamos em qualidade estamos nos referindo às condições ideais ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos discentes no trato com o conhecimento sobre a Educação Física, inversamente ao que retrata o que observamos no cenário atual das referidas escolas.

A nossa compreensão sobre os espaços de aula para o trabalho pedagógico em educação física vai à direção de que a instituição escolar construída para receber e instruir a classe trabalhadora reflete qual o valor que tem sido atribuído a esse contingente populacional pelas políticas públicas educacionais representadas pelo governo no Estado capitalista. Nesse contexto, é pertinente frisar a contribuição de Souza Júnior (1999, p.19) sobre “(...) o fato de a Educação Física ser considerada como mera “atividade”, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas (...)” esse pensamento reforçado à ideia de que qualquer lugar serve para dar aula de Educação Física. Este fato pode ser evidenciado no percurso histórico da Educação Física que antecedeu a década de 1980, mas que perdura até os dias atuais nas práticas de muitos professores que,

desmotivados pelas péssimas condições de trabalho pedagógico, improvisam qualquer tipo de aula.

Também temos, nesse aspecto, a contribuição de ALBUQUERQUE e CASAGRANDE (mimeografado) de que os problemas de infraestrutura para a prática pedagógica cotidiana nas escolas públicas são de ordem ideológica, ou seja, favorecem aos interesses da classe social vigente, pois:

[...] na ampla maioria das escolas públicas (onde estudam os filhos dos trabalhadores) existem sérios problemas estruturais: desde a infraestrutura das escolas, que é precária e não permite uma organização do trabalho pedagógico de forma a garantir uma educação digna, até a negação de conteúdos importantes referentes às ciências, às artes, às atividades da cultura corporal. Em contrapartida, os filhos da burguesia (classe dominante) estão nas melhores escolas, com as melhores estruturas e usufruem dos mais avançados conhecimentos.

Isso não acontece por acaso. A sociedade em que vivemos segue uma lógica mercadológica – capitalista - que dissemina e internaliza valores na educação dos sujeitos, para garantir que o seu papel na estrutura social seja mantido. Isso significa que a educação direcionada a ampla maioria das pessoas (a classe trabalhadora), é diferenciada da educação da minoria (a classe dominante). A educação dada à classe trabalhadora faz com que ela permaneça onde está e, como se isso não bastasse, que essas pessoas se convençam de que o mundo é assim mesmo e que não temos alternativas, a não ser aceitar essa condição que nos foi posta. Dessa forma, qualquer espaço serve para as aulas de Educação Física dos trabalhadores, já que os mesmos, não têm condição de pagar por uma escola com infraestrutura adequada.

Sabemos que a educação de qualidade, e nesse contexto está inserida a Educação Física de qualidade, é um direito de todos e dever do estado. O conhecimento escolar em todas as áreas do conhecimento deve ser o mesmo para todos. Deve haver uma base consistente e comum para todos, independente de classe, gênero e etnia.

A educação é um dos pontos fundamentais no processo de transformação social. Os trabalhadores precisam ter os conhecimentos profundos acerca das ciências que lhes

permitam produzir os meios de sua existência. Nesse sentido, Mészáros (2008, p.1) “ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”.

Quando falamos de educação, temos que falar da sociedade em que esta educação está inserida. Não podemos pensar em modificar a educação somente, e esquecermos de que ela tem bases firmadas na sociedade da qual faz parte, uma sociedade capitalista e excludente. Porém, não podemos reverter essa lógica - a lógica do capital - sem, contudo, não conquistarmos também em nossas intervenções pedagógicas, condições espaciais e materiais propícias ao processo de transmissão e assimilação do saber sistematizado (SAVIANI, 2008).

Com esse entendimento, encontramos na perspectiva crítico-superadora, fundamentação teórico-metodológica coerente a uma proposta de educação física escolar pautada na transformação social, a partir do trato com o conhecimento específico da cultura corporal. Porém, temos plena consciência que suas possibilidades de materialização nos reais espaços retratados em parte significativa das escolas públicas serão limitadas.

Parafraseando a epígrafe de Carlos Drummond de Andrade, existe uma pedra no meio do caminho responsável pelo descompasso existente entre a produção acadêmica em educação física através do desdobramento das propostas educacionais e sua concretização nas escolas de ensino fundamental e médio. De fato, não existe só uma pedra no meio do caminho, mais várias pedras..., existe mato nos pátios, tem lixo nas áreas reservadas à práxis de educação física, existe água no meio das quadras expostas a sol e chuva, pisos desnivelados... Existe uma série de obstáculos que prejudicam a qualidade da educação física escolar, caracterizando a falta de motivação e interesse dos professores em dar aulas e dos alunos em assisti-las. Concordamos e defendemos que o professor tem de ser criativo ao planejar e desenvolver suas aulas, mas diante de alguns espaços ou da inexistência deles, é preciso ser mágico.

O diálogo das Propostas Pedagógicas em Educação Física escolar e a infraestrutura dos espaços e materiais destinados à sua prática cotidiana se dão numa relação contraditória como uma “mistura de ficção e descrição realista” (FRAGO e ESCOLANO, 1998, p.23). Na literatura, evidenciamos um vasto arcabouço teórico para subsidiar a práxis da

Educação Física escolar, porém a dimensão espacial real no interior das escolas públicas tem representado um obstáculo à aproximação do agir ao pensar pedagógicos.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE

Este capítulo procura descrever a realidade educacional da disciplina Educação Física no município de Campina Grande. Num primeiro momento, apresentaremos as escolas nas quais foi realizada a pesquisa (campo empírico) abordando os aspectos de localização, os aspectos sociais e os espaços para as aulas de Educação Física; na sequência, trataremos de como se deu a inserção da Educação Física enquanto componente curricular nas escolas municipais dessa cidade; por fim, abordaremos a regulamentação do sistema de ciclos que foi adotada pela administração municipal, focando exclusivamente na área do nosso objeto de estudo.

4.1. CAMPO EMPÍRICO: As escolas públicas municipais de Campina Grande.

Esta pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campina Grande-PB, localizadas em bairros diferenciados. Das quatro escolas escolhidas, duas prestam atendimento educacional até o 5º ano e duas até o 9º ano. Os alunos que frequentam ambas as escolas são de origem humilde, pertencentes à classe trabalhadora.

Apesar de duas das escolas estarem localizadas em bairros favorecidos economicamente, pois ficam próximas a um shopping Center e outros setores da indústria e comércio da cidade, as características sociais e econômicas das crianças que estão matriculadas nestas escolas têm o mesmo perfil das que estão matriculadas nas outras escolas da Rede Municipal de Campina Grande, os alunos pertencem a famílias de baixa renda. O motivo pela escolha destas escolas justifica-se pelo fato de serem da Rede Pública Municipal, pela demanda do atendimento educacional e pela diferenciação dos espaços destinados a prática de Educação Física entre ambas. As duas escolas que atendem até o 5º ano, possuem espaços mais limitados do que as outras, essas limitações espaciais se apresentam na arquitetura geral da escola, tornando-se mais precária no ambiente destinado a prática

pedagógica de Educação Física. Denominamos as escolas que fizeram parte da pesquisa como: EMEF1, EMEF2, EMEF3 e EMEF4 respectivamente.

Algumas características sociais das escolas podem ser evidenciadas pelo número de alunos atendidos e pelo último IDEB apresentado por cada uma delas. Em EMEF1 são atendidos mais de 300 alunos nos três turnos, tem seis salas de aula e funcionam três turmas de manhã, cinco à tarde e três à noite, e o IDEB apresentado foi de 3.2; EMEF2 atende 107 alunos ao todo, distribuídos em seis turmas e quatro salas de aula nos turnos da manhã e tarde, com IDEB de 3.4; EMEF3 presta atendimento a 273 alunos em 12 turmas nos turnos da manhã e da tarde, com IDEB de 3.4; EMEF4 atende 135 alunos, tem três salas que funcionam com três turmas pela manhã e três turmas à tarde, e o IDEB desta escola foi 4.3.

Os espaços para as aulas de Educação Física nas quatro escolas que fizeram parte desta pesquisa estão caracterizados da seguinte forma: a) espaços em terreno calçado com pedra e cimento, com árvores e sala da biblioteca; b) espaço em terreno retangular estreito com areia e pequeno pátio coberto; c) espaço com quadra de areia e pátio coberto; d) espaço com quadra de cimento descoberta, quadra de areia, pátio coberto e sala coberta. A estrutura dos pátios é a mesma em ambas as escolas, diferenciando-se apenas em relação às dimensões e reparos. Possuem forma retangular e são localizados em frente às cantinas, pois é um espaço também utilizado para a merenda escolar e recreio dos alunos.

4.2 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE

A Educação Física enquanto componente curricular nas escolas da Rede Pública Municipal de Campina Grande existe há pouco tempo. Sua inserção no contexto escolar da cidade teve ligação com a história de um grupo de atletas de corrida de rua que se formou em 1977. Este grupo, na época, era constituído por sete atletas, que fizeram bons resultados nos eventos que participavam. Alguns de seus integrantes destacaram-se no cenário estadual e nacional e a partir daí procuraram ajuda das autoridades públicas, já que os mesmos faziam

parte de famílias pobres. Em 1980 os atletas que compunham o grupo conseguiram emprego na Prefeitura do município para dar aula de recreação em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino. Na época, não existia o quadro de professor de Educação Física, então a função delegada a eles como contratados, era de “Auxiliares de Instrutor de Iniciação Esportiva”. Deste grupo de atletas de rua, apenas um de seus componentes tinha Curso Superior de Educação Física, assumindo o cargo de Instrutor de Iniciação Esportiva (FERREIRA, 1996). A prática esportiva dos jovens atletas e o emprego adquirido para dar aulas de recreação, influenciou mais tarde na escolha de ingressar no Curso de Educação Física.

A figura do professor de Educação Física escolar em Campina Grande só apareceu no quadro do magistério municipal quando foi sancionada a Lei Nº 1.453 de 20 de agosto de 1986, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município nesta cidade. Neste mesmo período foi criado o Departamento de Educação Física e Desportos (DEFIDE), com a dupla finalidade “de orientar a prática da Educação Física nas escolas e de coordenar e promover atividades desportivas na comunidade Campinense” (FERREIRA, 1996, p. 54).

A Educação Física como componente curricular na Rede Municipal de Campina Grande não foi uma reivindicação de educadores ou mesmo da comunidade. A organização interna do DEFIDE dependia de cada gestão que se instalava. O chefe deste Departamento era sempre uma pessoa escolhida pelo novo prefeito que se elegia a cada eleição municipal. Nem sempre a pessoa indicada a ocupar este cargo correspondia às expectativas da classe dos docentes de Educação Física. O processo de mudanças políticas que acontecia de gestão para gestão, acabou fazendo com que este Departamento perdesse o papel de orientador pedagógico da Educação Física nas escolas municipais (Ibid, p.54).

Este resgate histórico da Educação Física é importante para entendermos alguns elementos do planejamento para a disciplina inseridos na Regulamentação do Sistema de Ciclos, documento elaborado pela SEDUC que utilizamos no processo de análise dos dados. Este documento faz parte de uma exigência para os municípios que aderiram ao Plano de Ações Articuladas (PAR), apresentado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação em abril de 2007. Campina Grande é um desses municípios que aderiu ao PAR.

O PAR é um programa estratégico do PDE que foi criado no segundo mandato do governo Lula, tendo sua continuidade no governo de Dilma, e sua finalidade é apresentar “instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública” (In: <http://simec.mec.gov.br/>).

O PAR faz parte de um plano de Metas Compromisso, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, todos pela educação, um novo regime de colaboração, que busca corrigir a atuação dos municípios federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, almejando à melhoria dos indicadores educacionais. Na essência, este é o objetivo do programa, melhorar estes indicadores no quadro das estatísticas educacionais, sem, contudo, atacar o problema da qualidade do Ensino Público nos vários estados e municípios brasileiros.

Para receber os recursos do PDE, os municípios que aderiram ao PAR, tiveram que assumir o compromisso de elaborar e apresentar um plano de metas concretas, efetivas, fundado nas diretrizes que compartilham competências políticas, técnicas e financeiras para execução de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica. Para isto, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico da sua realidade educacional, e a partir dele desenvolver um conjunto de ações coerentes aos problemas educacionais locais. Esse conjunto de ações resulta no PAR.

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões que devem ser contempladas na construção das metas a serem atingidas pelos Estados e municípios:

1. Gestão educacional.
2. Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar.
3. Práticas Pedagógicas e avaliação.
4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Chamamos a atenção para a quarta dimensão, mais especificamente à infraestrutura e recursos pedagógicos oferecidos ao trato do conhecimento de Educação Física, componente curricular que faz parte do processo educativo na formação das novas gerações e que faz parte do nosso objeto de estudo. Será que os recursos recebidos do PDE pelo município de Campina Grande têm sido investidos na melhoria e construção de novos espaços destinados à sistematização e assimilação do conhecimento nesta área, no âmbito das escolas públicas da Rede Municipal com a mesma proporção que as outras áreas do conhecimento? No capítulo que trata da análise dos dados explicitamos algumas fontes que nos trazem elementos para reflexão em relação a essa questão.

No próximo tópico vamos nos debruçar na exposição e análise da proposta de Educação Física inserida na regulamentação do sistema de ciclos do município em Campina Grande, pois, a partir dela, é possível identificar qual a referência da proposta pedagógica assumida pela SEDUC em 2007, que orienta a prática pedagógica dos professores de Educação Física no município.

4.3. A REGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE

A Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC) de Campina Grande elaborou um documento em 2007, que trata da Regulamentação do Sistema de Ciclos no município. Este documento foi construído após as discussões das formações continuadas dos professores da Rede Municipal de Ensino em Campina Grande a partir de 2004. O objetivo do documento, como está descrito, é “disciplinar, em seus aspectos comuns, a organização e o funcionamento do sistema de Ciclos em Vigência no Sistema de Ensino Municipal” (Cap. I, Art. 1º).

A definição de ciclo exposta no documento trata da forma como funciona o processo de escolarização no município, assim “equivale às nove séries (Alfabetização até a 8ª) do Ensino Fundamental e visa um trabalho conjunto da escola, família e comunidade, que

garanta uma alfabetização e escolarização sem fracasso a todos os alunos, respeitando seus ritmos diferenciados de aprendizagem” (Ibid).

Apesar do exposto, os dados do IDEB revelaram que, mesmo tendo melhorado nas escolas do município, a existência do fracasso escolar é algo que ainda não foi erradicado em Campina Grande. Segundo os últimos dados divulgados pelo IBGE em 2009, O IDEB observado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino foi 4.4 e nos anos finais foi 3.6 (In: www.simec.gov.br).

Estes dados nos conduzem a refletir se a Regulamentação do Sistema de Ciclos através das políticas educacionais implantadas pelo município têm favorecido de forma eficiente o processo formativo das crianças e adolescentes matriculadas nas escolas públicas de Campina Grande. Cada ciclo tem como finalidade “(...) assegurar o aluno o tempo necessário para desenvolver a capacidade de aprender (...)” (Cap. II. Art. 3º).

Durante a elaboração do documento, participaram equipes responsáveis pela sistematização dos conhecimentos e competências referentes a cada componente curricular nos ciclos de escolarização do Ensino Fundamental, dentre eles a Educação Física. Sua estrutura está dividida em capítulos que tratam, de modo geral: dos objetivos; da organização didática; da organização administrativa escolar; caracterização, finalidades e implantação dos ciclos incluindo a Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Neste documento, nosso foco de análise é a proposta de Ciclos para a Educação Física escolar.

A proposta da Regulamentação do Sistema de Ciclos em Campina Grande se referenciou no disposto pela Lei Federal nº 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental.

Do ponto de vista da legalidade, pode-se perceber a inserção da Educação Física no processo de escolarização, como componente curricular obrigatório no processo formativo do corpo discente, pois a proposta do município traz em seu Art. 13. O seguinte:

Os 1º e 2º ciclos deverão garantir ao aluno a aprendizagem da leitura, da escrita, dos conhecimentos lógico-matemático e a iniciação base ao estudo das Ciências Naturais, das Artes, da História, de Geografia, da **Educação Física** e da Informática.

O artigo seguinte ao exposto dá ênfase à necessidade de garantir o aprofundamento dos conhecimentos do que está prescrito no Art. 13. Qual seja: “Art. 14. Os 1º e 2º ciclos deverão garantir ao aluno o aprofundamento (...) da Educação Física (...)”. Aqui fazemos uma ressalva, manifestada a partir do seguinte questionamento: como aprofundar o trato com o conhecimento em Educação Física junto aos alunos, se boa parte das escolas do município não oferecem infraestrutura mínima aos conteúdos básicos desta área?

No que tange a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a proposta do município descreve que deverá abranger o desempenho do aluno, a atuação do professor, o funcionamento da escola e do Sistema de Ensino (Art.20.), tendo como um dos critérios a prevalência dos aspectos qualitativos (Art.21. I).

Em relação aos aspectos qualitativos, tanto do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, da atuação do professor de Educação Física em sua prática cotidiana e do funcionamento pleno das atividades pedagógicas da escola no Sistema de Ensino, percebe-se através de dados coletados, um descompasso entre o pensar e o agir.

O fato do município, através da SEDUC, ter apresentado a Educação Física enquanto parte integrante do processo de escolarização no Ensino Fundamental, representa um considerável reconhecimento para esta área de conhecimento, oportunizando aos alunos o acesso ao saber que lhe é específico, pois em muitos municípios ela ainda não existe. Em nosso entendimento, esta ação da SEDUC também representa um Salto qualitativo para o município, porém, ao analisar o item referente à Educação Física percebemos a necessidade de maiores esclarecimentos e aprofundamentos que trilhem na direção de uma proposta pedagógica coerente com esta área de conhecimento, buscando estabelecer diretrizes mais sólidas para o saber sistematizado em questão.

O documento refere-se à Educação física no Ensino Fundamental como uma disciplina importante que também contribui no processo formativo dos alunos em oposição ao pensamento conservador de outrora, pois como se pode ler:

Foi-se o tempo em que a Educação Física era vista como uma disciplina formadora de atletas olímpicos. Essa visão, nascida de um decreto governamental de 1971, pretendia descobrir talentos nas escolas para representar a pátria no exterior. Mas o modelo entrou em crise nos anos 80,

pois o Brasil não se tornou uma potência olímpica. Hoje a Educação Física é mais do que moldar a estrutura física do aluno, ela deve contribuir para a atividade intelectual e para a formação do cidadão. (...) e constitui um conjunto de elementos que, mediante suas relações, conexões e interdependências, contribui para o bem estar físico, social e intelectual e, conseqüentemente, para a elevação da qualidade de vida da população escolar, cujos direitos a sua prática estão assegurados constitucionalmente (ibid).

Embora considere na Educação Física sua contribuição nos aspectos sociais e intelectuais e fazendo a crítica ao modelo anterior de disciplina formadora de atletas, a concepção de Educação Física no município de Campina Grande ainda está muito atrelada ao viés predominantemente biológico de disciplina prática que cuida do corpo em seus aspectos funcionais, pois os conhecimentos sistematizados e as competências para os ciclos de escolarização se apresentam da forma como segue no quadro abaixo:

Quadro 2 – A Educação Física no Sistema de Ciclos em Campina Grande

1º Ciclo
Conhecimentos Sistematizados: • Aspecto afetivo: sociabilização – companheirismo; • Aspecto psicomotor: movimento de forma geral; • Aspecto cognitivo: conhecimento do corpo.
Competências: • Respeitar a si e aos outros, favorecendo a integração social dos dois sexos; • Organizar suas ações pessoais e gerais, visando o autocontrole e a harmonia; • Participar de forma espontânea nos jogos competitivos e atividades propostas, demonstrando iniciativa e responsabilidade; • Contribuir com a equipe cooperando e incentivando os colegas; • Desenvolver as qualidades físicas e técnicas necessárias à participação nas atividades, esportivas e recreativas coletivas e individuais; • Coordenar os movimentos gerais e agilidade; • Desenvolver as formas rítmicas das danças folclóricas e educacionais; • Identificar e executar as formas de movimentação utilizadas para jogos e atividades

naturais; • Compreender as instruções coletivas e normas disciplinares da área; • Conhecer o corpo, interno e externo, dos movimentos e dos ritmos para boa execução das atividades; • Conhecer as regras básicas dos jogos ensinados; • Conhecer sobre noções de prevenção de acidentes e higiene pessoal.
2º Ciclo
Conhecimentos Sistematizados: • Aspecto afetivo: sociabilização; companheirismo; liberdade de expressão; respeito e etc. • Aspecto psicomotor: movimento de forma geral; postura; força; resistência; agilidade; destreza; flexibilidade e etc. • Aspecto cognitivo: conhecimento do corpo; coordenação; velocidade de pensamento; reação e etc.
Competências: • Aceitar os resultados próprios da equipe e dos companheiros nas atividades competitivas ou não; • Respeitar as regras do jogo, aos adversários, árbitros e demais participantes nas atividades esportivas; • Demonstrar gestos e atividades que reflitam civismo, respeito a si, ao próximo, à instituição e ao país; • Organizar a iniciativa no grupo de trabalho de forma produtiva ao grupo e a si próprio; • Responder a todos os estímulos do movimento e atividades dadas pelo professor ou companheiro, em situações de ordem coletiva ou informal; • Identificar como uma ferramenta que podem ser aplicados em várias habilidades, progressivamente refinados, combinados e elaborados; • Combinar e aplicar habilidade de movimentos fundamentais e complexos específicos; • Apresentar alegria em movimentar-se e expressar com entusiasmo e interesse por esporte.
3º Ciclo
Conhecimentos sistematizados: • Aspecto afetivo: sociabilização; companheirismo; liberdade de expressão; respeito e etc.; • Aspecto psicomotor: movimento de forma geral; postura; força; resistência; agilidade; destreza; flexibilidade e etc.; • Aspecto cognitivo: conhecimento do corpo; coordenação; velocidade; de pensamento;

reação e etc.; • Aspecto desportivo: dança; lutas; ginástica; atletismo; handebol; futebol.
Competências: • Vivenciar atividades físicas enquanto meios de prevenção de defeitos posturais e de compensação de atitudes viciosas. Recreação (pequenos e grandes jogos); • Melhorar a convivência social e o desenvolvimento da autoconfiança, da criatividade, dos princípios morais e do espírito crítico, através das atividades desportivas, recreativas e/ou competitivas. Atividades complementares (higiene; postura; descontração e relaxamento); • Desenvolver as qualidades físicas (resistência, força, agilidade e destreza) e as habilidades específicas (passe, drible, arremesso, corrida, salto, etc.) através de atividades específicas e globais.
4º Ciclo
Conhecimentos Sistematizados: • Aspecto afetivo: sociabilização; companheirismo; liberdade de expressão; respeito e etc.; • Aspecto psicomotor: movimento de forma geral; postura; força; resistência; agilidade; destreza; flexibilidade e etc.; • Aspecto cognitivo: conhecimento do corpo; coordenação; velocidade de pensamento; reação e etc.; • Aspecto desportivo: dança; lutas; ginástica; atletismo; handebol; futebol; futsal; voleibol; basquetebol.
Competências: • Estimular as capacidades do educando, através da iniciação dos desportos individuais (atletismo) e coletivos (handebol, futebol de campo, futsal e voleibol), valorizando sua condição de ser social e criativo; • Vivenciar atividades físicas enquanto meios de prevenção de defeitos posturais e de compensação de atitudes viciosas. Recreação (pequenos e grandes jogos) e ginástica corretiva; • Melhorar a convivência social, ético, de sociabilização, companheirismo e desenvolvimento da autoconfiança, da criatividade, dos princípios morais e do espírito crítico, através das atividades desportivas, recreativas e/ou competitivas. Atividades complementares (higiene, postura, descontração, relaxamento, gincana, datas comemorativas).

Como se pode ver no quadro, a Educação Física no sistema de ciclos do município de Campina Grande se apresenta de forma confusa, pois, apesar de criticar o modelo que entrou em crise nos anos 80, traz na essência os ranços históricos de uma Educação Física atrelada a aspectos tecnicistas, higienistas e militaristas. Percebe-se, desta forma, que a proposta do município para este componente curricular não tem se atualizado sobre o que vem sendo produzido a nível nacional em termos de abordagens pedagógicas nesta área de conhecimento.

Vimos no capítulo anterior, que trata do estatuto epistemológico das abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, que as cinco propostas apresentadas surgiram após a crise dos anos 1980, as mesmas, como foi visto, apresentam um aporte teórico que lhes dá sustentação em sua concepção de Educação Física no contexto educacional, apresentando dentre outros aspectos, qual o seu objeto de ensino e estudo.

Percebe-se que nenhuma das abordagens apresentadas pelo Estatuto Epistemológico da área, no capítulo três deste estudo, embasam o planejamento da Educação Física na proposta de Regulamentação do Sistema de Ciclos, nem tão pouco apresenta uma clareza do ponto de vista da orientação pedagógica aos professores de Educação Física do município, pois o que está descrito no quadro como conhecimentos e competências a serem alcançadas pelo corpo discente é posto sem um aprofundamento teórico atualizado das abordagens pedagógicas desta área. Os conhecimentos sistematizados nos quatro ciclos de escolarização, não tratam daquilo que a perspectiva da cultura corporal chama de *conteúdos historicamente produzidos pela humanidade* a serem apreendidos pelos alunos como os jogos, esportes, ginástica, as lutas, danças, brincadeiras e artes circenses de um modo geral, mas de aspectos afetivos, motores e cognitivos, os quais perpassam os conteúdos em sua transversalidade ao serem trabalhados pelo professor a partir de sua perspectiva de ensino. Mesmo de maneira precária, a Educação Física inserida na proposta de Ciclos do município se aproxima do que propõem os PCN's para Educação Física escolar, uma das referências utilizadas no documento.

Outra observação nos faz refletir que, ao considerar que a concepção de Educação Física presente na proposta de regulamentação dos ciclos reconhece na legalidade a sua contribuição para melhoria da saúde da comunidade estudantil estando assegurada

constitucionalmente, percebe-se a contradição e incoerência entre o que está prescrito pelas políticas educacionais – e garantidas por Lei – com as ações dessas políticas na direção de transformar as escolas públicas em escolas melhores.

No entendimento de quem escreve esta dissertação de mestrado, se a Educação Física escolar é um direito básico assegurado constitucionalmente, que sejam também assegurados espaços adequados para a sua prática pedagógica.

A proposta de regulamentação do sistema de ciclos para a Educação Física em Campina Grande atribui à Educação Física e à recreação o mesmo significado. Podemos constatar essa observação no próprio documento:

É, portanto, necessário fundamentalmente, se conhecer todos os pontos nevrálgicos da recreação escolar, suas principais causas e quais estratégias a serem utilizadas para reverter o atual quadro e objetivando inverter essa situação e clarificar o papel da Secretaria de Educação e dos vários agentes recreativos com relação à Educação Física Escolar é imprescindível inovar, elaborar regras genéricas e precisas, e trilhar novos caminhos, com o propósito de estimular o desenvolvimento de todo o corpo docente e discente da comunidade escolar (ibid).

A atribuição à Educação Física e à recreação como sinônimas é fruto histórico de como a figura do professor de Educação Física passou a fazer parte do contexto escolar no município de Campina Grande, como foi visto anteriormente neste estudo.

O documento também dá uma dimensão social, relevante à recreação escolar, pois como se segue:

A recreação escolar, como um fenômeno social, econômico e político, está estruturado em bases filosóficas e científicas e deve interagir constante e continuamente com as ações esportivas e motoras e, só terá significado para o desenvolvimento do ser humano, se os seus programas e projetos estiverem integrados com as demais áreas afins. (ibid).

O exposto nos leva a refletir que, a Educação Física, mesmo sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica e que deve atuar em conjunto com as outras disciplinas no processo de formação dos discentes, não é reconhecida como uma área de

conhecimento sistematizado, assim como as demais (matemática, português, história, geografia etc.). É entendida como a disciplina que cuida do corpo em ação, que deve interagir na escola com as “ações esportivas e motoras”.

Considerando que mesmo fragilizada, existe uma proposta para a Educação Física no município de Campina Grande. Pode-se observar que para realizar as atividades pedagógicas que possibilitem às crianças o desenvolvimento das competências elencadas pela regulamentação do sistema de ciclos, é necessário que as escolas disponham de infraestrutura adequada à especificidade das atividades educativas com as finalidades almejadas.

Além da proposta da regulamentação do sistema de ciclos elaborada pela SEDUC em 2007, houve outras tentativas de se construir uma proposta específica para a Educação Física. Em 2009, um grupo de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, dentre eles, o coordenador de Educação Física do município, se reuniram e buscaram orientação de um professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para ajudar na construção de uma proposta em conjunto com os demais professores da Rede. Os professores começaram fazendo um diagnóstico das escolas chegando a fotografar os espaços para as aulas de Educação Física de 36 escolas, tanto na área urbana como na zona rural do município. A finalidade de se realizar esse diagnóstico foi com o propósito de fazer uma leitura da realidade das condições objetivas de trabalho pedagógico dos professores para, a partir daí, começar a discussão sobre a proposta apontando caminhos que ajude aos professores, refletir sobre suas possibilidades de ação pedagógica no chão de sua escola. As dificuldades de reunir os professores após alguns encontros impossibilitaram a continuidade e conclusão da proposta de ensino para Educação Física.

Neste ano algumas pessoas do grupo retomaram o projeto de construção dessa proposta pedagógica, a qual está sendo dialogada com o quadro de professores do município. A perspectiva de apresentação pública da proposta de Educação Física para o município, segundo o professor José Luiz Ferreira, que está coordenando o grupo na elaboração da mesma, é agosto do corrente ano.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise dos dados nos permitiu efetuar uma leitura reflexiva e descritiva dos dados coletados a partir do levantamento feito nas quatro escolas da Rede Pública Municipal que fizeram parte da pesquisa de campo. Iniciamos este capítulo fazendo a descrição dos espaços físicos para as aulas de Educação Física em EMEF1, EMEF2, EMEF3 e EMEF4, a partir das observações dos registros fotográficos realizados durante a pesquisa de campo e posteriormente prosseguimos com a análise das entrevistas representando o que pensam os sujeitos da pesquisa. Esse ordenamento dos dados obtidos traz no caminhar da leitura elementos de reflexão para o debate acadêmico a cerca dos espaços físicos para a prática pedagógica de Educação Física nas escolas municipais de Campina Grande-PB.

5.1 OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O REAL E O IDEAL

Este item trata da realidade concreta dos espaços físicos destinados à prática pedagógica de Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Ensino em Campina Grande e do confronto das ideias pedagógicas para esta área no trato com o conhecimento no cotidiano escolar. Quais os espaços físicos reais existentes no presente para a prática educativa em Educação Física no chão destas escolas, e quais espaços físicos os diretores e professores de Educação Física que participaram desta pesquisa, descrevem como espaço ideal para a prática pedagógica deste componente curricular na Educação Básica?

5.1.1 A descrição dos espaços:

A primeira escola visitada, EMEF1, é uma escola que atende turmas do 1º ao 4º Ciclo e que dispõe de espaços amplos e arejados. Contém um pátio coberto em frente da

cantina, uma quadra esportiva descoberta com piso e traves de futsal, um campinho de areia com traves (ambos ficam afastados das salas de aula regular), o que representa um dado favorável ao desempenho das atividades pedagógicas da escola, pois não há interferência do barulho dos alunos entre as aulas de Educação Física e as aulas das demais disciplinas. No dia da visita havia chovido e a quadra de piso de cimento estava cheia de poças de água, impossibilitando seu uso com segurança aos alunos. Os alunos aguardavam o professor de Educação Física para ensaiar a quadrilha junina do São João da escola que ocorreu no pátio devido a quadra estar molhada.

A segunda escola visitada, EMEF2, também atende turmas dos quatro Ciclos de escolarização, porém os espaços retratados apresentam-se de forma mais precária, como pequeno pátio coberto em frente à cantina e um campinho de areia com duas traves de futebol, uma das traves estava amarrada a uma árvore próxima e com algumas pedras encostadas na sua base para mantê-la de pé. Tanto o pátio como este campinho de areia, que são os espaços que a escola dispõe para as aulas de Educação Física, fica ao lado das salas de aula das demais disciplinas, havendo interferência do barulho entre ambas.

A terceira escola que fez parte da pesquisa, EMEF3, atende turmas de 1º e 2º Ciclos. Os espaços utilizados para as aulas de Educação Física são: um espaço calçado cercado pelo muro da escola na sua entrada que mede cerca de 20m em sua extensão passando pelo corredor do portão de entrada e por quatro grandes árvores, 4m entre a parede do muro e as salas de aula. No interior da escola tem um pequeno pátio 3m x 4m localizado entre os banheiros, a biblioteca, uma sala de aula e a cozinha. A professora de Educação Física também utiliza a biblioteca para dar suas aulas. Qualquer espaço desta escola utilizado pela professora de Educação Física para dar suas aulas, além de muito limitados em suas dimensões também existe interferência do barulho, pois ficam localizados ao lado das outras salas de aula.

A quarta escola observada, EMEF4, atende turmas do 1º e 2º Ciclos. Os espaços disponíveis para as aulas de Educação Física são bem mais precários que os de EMEF2 e EMEF3. O pátio coberto em frente à cantina mede em média 4m x 4m e o campinho de areia que não chega a 4m de largura por 10m de comprimento fica localizado entre o pátio e os muros das casas vizinhas. Os muros que dividem o campinho da escola com os vizinhos não

possuem proteção (alambrados), sendo esse um dos agravantes que dificulta o trabalho da professora, pois ao realizar atividades com bolas, é constante ocorrer que caíam nos quintais dos vizinhos que nem sempre devolvem para a escola.

Durante as observações dos espaços, foi possível identificar que de 2001, ano em que foi realizado o primeiro levantamento através de registros fotográficos das condições infraestruturais dos espaços para a prática pedagógica de Educação Física, não houve melhoria dos espaços das mesmas escolas que fizeram parte desta pesquisa agora em 2012. Esta realidade nos permite identificar que a natureza e as condições dos espaços destinados à prática pedagógica de Educação Física nas escolas da Rede Pública Municipal de Campina Grande, apresentam possibilidades limitadas de ação pedagógica desta disciplina em parte significativa destas escolas. Podemos evidenciar isto também, nas falas dos professores e diretores que fizeram parte desta pesquisa no prosseguimento do texto sobre o que pensam os sujeitos participantes deste estudo.

5.1.2 O que pensam os sujeitos da pesquisa:

Neste tópico ilustramos algumas falas dos sujeitos da pesquisa, que nos permitiu dar continuidade a investigação do objeto de estudo e consequentemente alcançar os objetivos elencados, na perspectiva de trazer nossa contribuição para a Educação Física escolar no município de Campina Grande-PB. Foram ilustradas apenas as falas que em nosso entendimento, apresentaram elementos importantes para a reflexão e análise.

Durante as entrevistas pôde-se perceber um consenso entre a compreensão que os diretores, professores e coordenador de Educação Física do município apresentaram a respeito da relação entre Educação e Educação Física escolar. Nas suas falas fica aparente que reconhecem a Educação Física como parte integrante da educação na sociedade e importante no processo de formação dos estudantes. Vejamos o que os sujeitos da pesquisa responderam sobre essa questão:

Olha, antigamente eu achava que Educação Física na escola seria só para brincar. Hoje em dia, com esse professor que está aqui (...), mudou muito.

Muito mesmo, porque ele faz um trabalho que é não só levar pra brincadeira. Mas ele conscientiza a criança de que a Educação Física também faz parte da educação dele, do dia a dia e da sala de aula, entendeu? Porque eles acham que “não, o professor de Educação Física chegou...” é aquela alegria. Não sei se você estava aqui quando ele chegou. Eu até brinco que o nome dele é Papai Noel. Mas ele faz um trabalho tanto dentro da sala como fora. Ele é muito bom mesmo (D1).

A compreensão de Educação Física apresentada por D1 e sua relação e contribuição para a educação foi construída a partir de um aspecto muito importante, o trabalho pedagógico desempenhado pelo professor de sua escola, que é uma das poucas no município que dispõe de espaços amplos, mesmo com algumas restrições do ponto de vista de um espaço ideal para Educação Física, como por exemplo, a quadra não é poliesportiva e nem é coberta, sofrendo implicações das condições climáticas como chuva e sol em determinados horários e suas linhas demarcatórias segue apenas as medidas para futsal, limitando as possibilidades pedagógicas do professor no trabalho com outros esportes e outros conteúdos da área.

A postura pedagógica e comprometida do professor com os alunos identificada na fala de D1 levaram a elaboração do pensamento que ela apresenta hoje sobre Educação e Educação Física escolar. Ao entrevistar P1 sobre a mesma questão, ele respondeu que:

Estão muito relacionadas. A educação num contexto maior. Como a Educação Física pode contribuir nessa educação dos alunos? A Educação Física tá voltada pra dar conta da Cultura Corporal, que algumas linhas tratam como corporeidade e outras como corporalidade. Isso, dando sua contribuição na educação maior, que seria o campo da educação, daria conta das outras áreas do conhecimento, como história, geografia, tal e tal.

Na sua fala, o professor salienta que, assim como as demais disciplinas que fazem parte do projeto político pedagógico da escola, a Educação Física também é parte integrante fundamental do processo educacional.

Dando continuidade às entrevistas na segunda escola visitada, EMEF2, com a diretora, sua resposta a essa questão do roteiro foi a seguinte:

A educação é a base. É a base, porque nós temos que ter, primeiro, a base familiar e a base na escola, a educação. É uma estrutura... social tem que estar inserido com a educação, pelo contrário não caminha. E Educação Física é, assim, um meio de desenvolver a educação mais ainda. Porque a Educação Física dá aquela ênfase de festa na criança e no adolescente, uma maneira assim, eles têm, assim... eles ficam entusiasmados! É um entusiasmo pra eles a Educação Física, tanto que a capoeira, como eu falei, ela veio pra somar. Melhorou bastante. Percebe no comportamento dos alunos, no interesse deles. Você precisa ter comportamento, você tem que ter interesse em sala de aula. Só assim eles têm como participar dos projetos, tem esse interesse pra eles (D2).

Na sua fala, D2 apresenta elementos de consonância com as respostas anteriores, mesmo de forma menos elaborada e com alguns indícios de que a presença da Educação Física na escola se justifica pelo fato da mesma colaborar para a participação dos estudantes nas outras atividades pedagógicas da escola, já que os alunos gostam muito.

EMEF2 tem dois professores de Educação Física, um professor para as turmas da tarde e uma professora para as turmas da manhã, o primeiro a ser entrevistado respondeu o seguinte:

[...] estão muito bem relacionados um com o outro. Tem tudo a ver. Educação, hoje nas escolas do município, é uma arte de educar as crianças e Educação Física é uma disciplina que, não ainda, mas aos poucos está sendo inserida na educação por parte dos professores, dos meios envolvidos com a educação. Ainda tem muito o que crescer, de ser reconhecida como uma disciplina, que ainda não é. Nós, professores de Educação Física, temos muitas dificuldades de inserir essa disciplina como realmente uma disciplina. Como ela merece ser. Com efeito, há uma relação entre as duas, mas nós professores de Educação Física também deixamos muito a desejar, porque nós ainda não estamos brigando com os poderes responsáveis para que essa disciplina seja realmente disciplina e que atue com o seu real valor. Muito importante a Educação Física, ainda não é reconhecida como tal (Pº2).

Nesta resposta o professor tenta elaborar sua compreensão sobre a relação entre educação e Educação Física e chama a atenção para algumas dificuldades de ordem político - pedagógicas enfrentadas por esta área no âmbito escolar. Na sua visão é preciso que haja uma cobrança da parte dos professores de Educação Física aos poderes públicos para que esta disciplina tenha o mesmo reconhecimento que as outras.

A outra professora de Educação Física de EMEF2 estava junto da diretora (D2) na hora da entrevista e concordou com sua resposta sobre essa primeira questão, pois como pode-se ler:

A Educação, eu acredito assim, uma complementa a outra. Eu acredito, assim, que, como já foi dito pela diretora, se trabalha com interdisciplinaridade. Quando você trabalha português, mesmo brincadeiras... a gente liga um conteúdo de sala de aula com a Educação Física, o movimento. Isso aí eu acho que acrescenta e dá uma ênfase, que um complementa o outro, da Educação Física com a educação infantil, né? (P^a2).

A professora destaca a função interdisciplinar da Educação Física na escola como meio para que os alunos aprendam melhor os conteúdos das outras áreas de conhecimento, o que nos leva a crer que a Educação Física no contexto escolar de Campina Grande não tem sido tratada como uma área que possui conhecimentos específicos próprios, importantes de serem apreendidos pelos alunos como herança histórica e cultural produzida pela humanidade. Percebe-se tanto na fala de D2 como de P^a2, que a finalidade da Educação Física tem sido a de disciplina complementar das outras.

Em visita a EMEF3, a resposta de D3 sobre a questão 1 do roteiro foi a seguinte:

[...] A educação, ela é a base pra tudo, inclusive pra própria Educação Física. E as duas estando em consonância, as coisas funcionam melhor, por quê? Porquê se uma criança vai pra Educação Física sabendo e tendo consciência do que seja participar de uma Educação Física, a educação que ela recebe, seja ela familiar ou escolar, ela vai contribuir. Como ela contribui? Ela contribui numa brincadeira que eles tão fazendo, jogos, na questão de ser ou não agressivo [...] O respeito ao próximo, a solidariedade [...]. No geral, não só na Educação Física [...] eu acho que se ele fizer uma educação básica, que essa educação básica não é aquela que passa apenas pela escola, não é educação básica escolar, mas de casa, educação familiar, ele se sai bem na Educação Física ou em qualquer outro canto (D3).

O pensamento de D3 expressa que a educação a partir da base familiar é a mola mestra da formação do sujeito. Se ele tiver uma boa base familiar, com certeza se dará bem

em qualquer disciplina, inclusive em Educação Física. Já a professora de Educação Física desta escola expressou a seguinte opinião:

[...] a Educação está intimamente ligada com a Educação Física, integrada mesmo, uma depende da outra e vice-versa. E é muito importante nos dias de hoje, o trabalho da Educação Física escolar, de onde tira o jovem e a criança de alguns caminhos ruins que podem ocorrer no decorrer da vida deles, no decorrer da fase escolar. Enfim, porque traz o esporte, a recreação, entre outros benefícios para a saúde mesmo, em si (P3).

Diferentemente de sua diretora, P3 acredita que a relação entre ambas se dá de forma dinâmica e que a Educação Física pode contribuir muito para uma melhor formação educacional dos alunos, inclusive de desviá-los dos maus caminhos que a sociedade oferece.

Em entrevista com D4, nota-se sua concordância com a participação da Educação Física no processo formativo dos estudantes, nessa relação que existe entre esta área e a educação:

Veja bem, a educação em si já é o processo que vai levar o aluno a se desenvolver melhor. Uma mudança de comportamento para beneficiá-lo durante toda sua vida. Pra somar a essa educação, que a gente tem vários tipos de educação, vem a Educação Física. Vem justamente pra trabalhar tanto a mente como o corpo. A Educação Física vem para alongar esses conhecimentos (D4).

Essa compreensão de educação e Educação Física também é constatada na fala da professora da mesma escola, EMEF4:

Educação é tudo, na minha concepção. E Educação Física está inserida de toda forma, dentro dela. [...] A Educação Física escolar contribui para o desenvolvimento do indivíduo durante todo esse período, que é o mais importante. Na minha concepção, é o período que tá em formação o desenvolvimento motor, psicossocial, integral do indivíduo. Então, ele está inserido na escola, eu acho que é a parte principal onde a gente atua com a Educação Física escolar (P4).

O período de formação que a professora se refere, são as turmas do 1º e 2º ciclos, com as quais ela trabalha na EMEF4.

Ao dar continuidade à investigação sobre o que pensam os sujeitos da pesquisa a respeito da relação entre educação e Educação Física, em entrevista com o coordenador de Educação Física do município de Campina Grande-PB ele fala de uma “educação pública para todos” e prossegue seu discurso:

A educação, ela não só é na conjuntura escolar. A educação vem da estrutura familiar. A educação é um termo mais amplo. Educação é a nossa vida, é a nossa existência, é o nosso ser, é o ser consciente, é o ser inconsciente, é o ser passivo, é o ser ativo. E a Educação Física escolar, a relação da Educação Física escolar com a educação, de um modo geral, expressa um movimento, a corporeidade, o sentimento, a expressão, a coisa viva que está presente dentro da escola. E o professor, então, é a grande arma a serviço do movimento pra criança, para o adolescente, na conjuntura escolar (CEF).

A fala de CEF atribui um significado amplo a educação e a Educação Física. É possível identificar nas falas dos entrevistados de um modo geral que é de comum acordo a representatividade social da Educação Física escolar no processo formativo dos discentes na educação básica. Porém, se os sujeitos da pesquisa reconhecem que a Educação Física faz parte do fenômeno educacional, dando a sua contribuição nesse processo, como se justifica o cenário precário dos espaços físicos para suas aulas na maioria das escolas públicas da Rede Municipal de Campina Grande?

Apesar de esta pesquisa ter sido realizada em quatro escolas, um grupo de professores do município registrou fotos de quase 50% das escolas em anos anteriores, 2001 e 2009, mas como não tivemos permissão da SEDUC de Campina Grande para ilustrar estas páginas com as fotos, de modo a propiciar aos leitores através da visualização, uma melhor apreensão da realidade, descrevemos o retrato dos espaços de algumas escolas que se repete na maioria delas, em melhor ou pior situação. As quatro escolas que fizeram parte desta pesquisa, fazem parte das que foram visitadas em 2001 e o cenário infraestrutural praticamente não mudou nada.

Seguindo o roteiro das entrevistas, em questão específica direcionada aos diretores e coordenador de Educação Física do município, obtivemos as seguintes respostas, sobre como eles veem a Educação na escola:

Muito, muito importante. Veja bem. As crianças gostam muito de Educação Física e a gente faz um relacionamento, assim, se você não tiver um bom relacionamento na sala de aula com o colega e as atividades, você não vai participar da Educação Física. É uma forma de a gente fazer com que ajude o aluno na sala de aula. Muitas vezes, eles não querem fazer atividade, aí é um problema sério para a professora. Não fez a atividade, mas quando lembra da Educação Física e acha que serve para brincar, aí na sala de aula e na sala regular eles realizam a atividade deles. Eles querem participar da Educação Física, porque na Educação Física eles vão ter da brincadeira até à própria educação de como lidar com o colega, como lidar com o professor, como lidar com a realização com o seu dever e realizar suas atividades (D1)

É possível observar, na sua fala, que D1 demonstra um reconhecimento desta disciplina na escola, pela alegria que a mesma provoca nas crianças através de suas atividades pedagógicas. O fato das crianças gostarem muito da Educação Física, possibilita através de negociações, a sua participação e o seu desempenho também nas outras disciplinas. A leitura que fazemos desses depoimentos é que a Educação Física, embora também apresente o aspecto interdisciplinar, tem contribuído mais para a aprendizagem dos conteúdos das outras disciplinas do que o trabalho pedagógico dos seus próprios conteúdos, pois estes exigem espaços mais amplos e específicos com materiais diversificados para o desenvolvimento das potencialidades máximas dos estudantes no trato com o conhecimento que lhe é próprio. Pode-se verificar essa lógica também na fala de D2:

[...] A Educação Física é um elo, faz parte da educação na escola. [...] Porque a Educação Física desenvolve o intelectual, desenvolve o físico, desenvolve na aprendizagem [...]. Porque Educação Física não é só jogar, fazer exercício físico, não, ela é inserida no conteúdo de sala de aula, de acordo como eles estão. Porque ali, um exemplo: matemática. Se a professora tá trabalhando um conteúdo, a Educação Física também faz parte do conteúdo. Ela tá sempre ligada [...] (D2).

Apesar da interdisciplinaridade não ser o nosso objeto de investigação neste estudo, fazemos uma breve ressalva a partir da fala de D2, pois de acordo com o exposto, o contrário também deveria ocorrer nas aulas de matemática e das outras disciplinas ser trabalhados conteúdos articulados os conhecimentos de Educação Física.

A concepção de Educação Física na escola apresentada por D3 demonstrou-se vinculada à ideia higienista e disciplinadora desta área que antecedeu os anos 80, cabendo-lhe o papel de conduzir aos alunos, atitudes de respeito ao próximo dentro da escola se quiserem participar das atividades. Assim:

Eu acho que ela tem grande importância no que diz respeito à saúde física dos alunos, à questão de eles saberem respeitar os próximos. Eu acho que é um momento da Educação Física que eles podem... Que pode acontecer isso, eles saberem que precisa respeitar o outro. Respeitar o outro pra quê? Pra que eles brinquem, pra que eles façam Educação Física dirigida, pra que eles respeitem os outros [...] (D3).

Esta representação da função disciplinadora de Educação Física é um elemento em comum nas falas das diretoras das quatro escolas, pois D4 também trouxe este aspecto de forma muito significativa para a educação na escola, pois segundo ela, ajuda a melhorar o comportamento dos alunos através das regras dos jogos e brincadeiras:

Importante, porque o aluno vai começar daí a perceber as normas. Quando está num jogo, quando está numa brincadeira, através da Educação Física. O respeito dos colegas e, também, trabalhar o corpo. O aluno começar a gostar do seu próprio corpo. Através dos alongamentos. A participação em grupo. Tudo isso a Educação Física traz benefícios à educação (D4).

Como foi dito antes, esta questão também foi direcionada ao coordenador de Educação Física do município, para entendermos através do pensamento dos sujeitos diretamente ligados Educação Física escolar, que importância esta área de conhecimento tem no âmbito das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. Vejamos a sua resposta a esta questão:

A Educação Física na minha visão, na minha ignorância, ela tem uma importância muito grande de contribuir pra criança. Eu não acredito numa escola que só tem quatro paredes, uma sala de aula, um quadro, um giz e um apagador e que não tem um espaço. Um espaço pra criança se movimentar, correr, saltar, arremessar, brincar. As atividades lúdicas, recreativas, seja com professor polivalente, em sala de aula, seja com professor especialista de educação física, ou seja, com quem quer que seja, um pedagogo, um supervisor, um orientador ou supervisor, contanto que trabalhe o lado do movimento do ser. E a educação física, justamente, traz isso. Melhora e ajuda a expressão corporal. Melhora a lateralidade, melhora a expressão, melhora a timidez, melhora a auto-estima, melhora a agressividade, melhora a questão da evasão escolar, melhora a condição de vida, a condição de paz na escola. Ou seja, a educação física escolar proporciona o ser humano como todo, não como parte. Mas o ser humano na sua totalidade. Ou seja, ela faz com que a criança, na sua consciência, expresse seus movimentos naturais existentes desde o período da gestação até os dias atuais (CEF).

Podemos constatar na fala de CEF que, embora compreenda a Educação Física escolar como componente curricular indispensável a formação dos estudantes em vários aspectos, como ele próprio citou, não acredita numa escola com infraestrutura precária que não disponha de espaço para as crianças se movimentarem de variadas formas, explorando as possibilidades máximas de conhecimento desta área. Deste modo, como se justifica a existência de um número significativo de escolas da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, com espaços de aula de Educação Física tão reduzidos e mal tratados?

Para tentar entender como os professores de Educação Física dão conta do currículo a despeito dos espaços físicos de aula, seguiremos a análise das entrevistas com os professores de Educação Física, para posteriormente retomarmos novamente o roteiro das entrevistas com os diretores e coordenador de Educação Física do município respectivamente.

Então, ao perguntar como P1 define sua prática pedagógica nas aulas de Educação Física, sua resposta foi a seguinte:

Eu tento fazer [...]. Sou um cara criativo, um cara que sempre tá tentando algo diferente. Eu não diria melhor, nem pior do que ninguém. Mas que tenta estar ficando modificar pra não cair naquele lance da acomodação. Eu sempre procuro testar e o espaço escolar pra mim é um laboratório. É justamente o local onde a gente faz as verificações. Faz a ideia, lê, pega a ideia e lê na referencia, no livro, traz pra cá e testa, prova, vê se dá certo e

faz avaliação. Porque não deu certo? Vamos fazer de novo? Se encaixa, não se encaixa? Vai trabalhando nessa nossa área (P1).

A criatividade é o principal aspecto que define a prática pedagógica de P1. Ao indagá-lo sobre os conteúdos trabalhados ao longo do ano, ele completou: “Jogos, brincadeiras populares, os esportes, luta, dança, basicamente isso daí. Uma outra coisa é um ou outro tema gerador, mas dentro dessa logística”. Perguntei então, sobre as maiores facilidades e maiores dificuldades que encontra para realizar sua prática pedagógica no âmbito escolar, tendo em vista que das escolas visitadas, EMEF1 foi privilegiada em termos de espaço. P1 aponta que:

As maiores dificuldade é a questão de orientação. Equipe técnica. Quando eu falo equipe técnica municipal, que dê suporte para que você possa estar levando essas experiências que foram testadas e que deram certo pra poder comungar e ver outras possibilidades desse fazer pedagógico, esse trato com o conhecimento. A gente fica muito, de uma forma muito particular, tentando fazer algumas mudanças, mas não existe uma equipe que dê um suporte pra essas outras possibilidades no trato com o estudante na educação física.

Retomei a questão para que ele falasse um pouco a respeito do espaço que ele tem para dar aula na escola e como ele organiza as aulas pensando neste espaço:

O espaço não é o ideal. O espaço não é um espaço coberto, um espaço que tivesse condição de dar aula com chuva ou sem chuva. Mas, quando a gente, por exemplo... Às vezes, eu programo a aula de construção de pipa. Essa semana, a gente tá fechando esse tema. Só que, quando chove, não dá pra gente colocar isso em prática. De fato, é mais descoberto. Tem o espaço lá, mas muitas coisas a gente tem que fazer e colocar... Construiu, tem que provar. Bota no ar, sobe, se tá torto, se não cai. Falta espaço, que eu vou chamar, mais adequado pra isso. Eu sou privilegiado, que na nossa escola existe um espaço bem considerável, um espaço bom pra fazer algumas coisas. Só que poderia ser melhor: a quadra poderia ser coberta. Questão de estrutura: na reforma que foi feita, pessoal tapou os buracos de trabalhar com vôlei. Isso a gente pediu pra que abrisse. As coisas terminam passando, porque eu não estou aqui todos os dias e as coisas passam despercebidas [...]. A gente organiza as aulas de acordo com o espaço que a gente tem. Trazer alguns elementos possíveis de realizar. Aqui, como a gente tem muito

espaço, a gente já pensa em fazer o que é possível. Tem uma quadra, tem um campo. Na maioria das vezes, tem ocupação de ônibus, mas dá pra gente fazer algumas atividades. Tem esse outro espaço, que não é adequado, mas dá pra gente fazer algumas atividades também. [...] Ali (pátio da escola) é o lugar de lanche, tal e tal, mas, quando tá chovendo, é o local onde a gente pode fazer algumas atividades. Então, assim, eu sou privilegiado em relação ao espaço físico da escola (P1).

Durante a visita a esta escola pôde-se perceber a tranquilidade dentro do ambiente escolar, mesmo sendo localizada em bairro economicamente desfavorecido. O que nos induz a crer que os espaços escolares mais amplos e com certo trato influenciam de forma positiva no comportamento e aprendizagem dos alunos.

O professor falou sobre como era o espaço da escola há dez anos, pois apesar de não trabalhar ainda na mesma, mora na comunidade há bastante tempo:

Aqui nessa escola eu posso falar, porque, assim, eu conheço isso [...]. Como eu moro aqui na comunidade, esse espaço aqui era praticamente o mesmo. Só que a quadra, quando era mais nova, era mais bem conservada. Esse muro aqui não existia, era cerca. E aí, assim, em relação a este espaço físico da escola era o mesmo, só que era aberto. Construção, revitalização das salas de aula, não foi revitalizada, foi maquiada (P1).

Embora os espaços de aula de Educação Física em EMEF1 apresentem condições mais favoráveis a sua prática educativa em relação às demais escolas desta pesquisa, P1 respondeu que as condições ideais para se trabalhar os conteúdos desta disciplina seria:

No mínimo [...]. Não é que um ginásio seja a sala de aula da educação física, mas, assim, ele pode ser [...] das condições materiais que você tenha. Como os professores tem a sala de aula, quando se pensa em escola, tem que se pensar, também, num espaço adequado pra educação física e esporte. E, no meu entender, hoje o espaço adequado mínimo pra isso seria um ginásio coberto e com as condições materiais [...]. Quando eu falo material mínimo, eu falo material não só bola. Quando a gente fala em educação física e esporte, o pessoal acha que é só bola. A gente tá montando pipa e a grande

dificuldade da escola é que ela não tem material didático-pedagógico pra construção dessas pipas. Linha, palito, papel de pipa [...].

Esse ideal de espaço para a prática educativa em Educação Física foi compartilhado nas entrevistas com os outros professores que trabalham em condições bem mais precárias. Podemos identificar também na fala de P1, à crítica a ideia existente de que Educação Física se resume a atividades com bolas, chamando-nos atenção para o fato de que dos recursos didático-pedagógicos existentes nas escolas para as aulas de Educação Física no município, predominam as bolas, o que representa uma contradição em relação ao que propõe a Regulamentação do Sistema de ciclos do município e as abordagens pedagógicas desta área de conhecimento, pois os conteúdos de Educação Física não se resumem as atividades com bolas. Temos as danças, as lutas, as artes circenses, ginástica que necessitam também de material e espaço específico para sua vivência e apreensão.

No processo analítico das condições reais existentes em EMEF2, EMEF3 e EMEF4, escolas que apresentaram condições de trabalho mais precárias para a Educação Física escolar em relação a EMEF1, temos no conteúdo das falas de seus respectivos professores, elementos para investigar a política educacional para esta área de conhecimento no município de Campina Grande-PB. As respostas dos professores sobre a definição de sua prática pedagógica são produto da referência teórica que os mesmos têm como orientação para sistematização de suas aulas:

[...] do primeiro ciclo inicial até o segundo final, a educação física tem que ser mais com um termo lúdico e recreativo. O material pedagógico que nós temos, recebemos do projeto Alpargatas. O município, na realidade, não disponibiliza nada. Mas temos bastante material pedagógico. Dá, tranquilo, pra dar aula. [...] Geralmente, eu trabalho iniciação às modalidades. Eu, geralmente, uso os PCNs. Iniciação às lutas. Eu dou um pouquinho de iniciação ao caratê. As danças, a gente usa, geralmente, nos momentos culturais, como agora no São João. Geralmente, quadrilha. Todo ano a gente faz, começa a ensaiar. Iniciação aos jogos. Jogos esportivos e conhecimento das modalidades. Todas elas. Iniciação (Pº2).

A prática pedagógica de Pº2 tem como referência os PCN's, os quais, assim como as diretrizes curriculares, serviram de base para elaboração da proposta de regulamentação do sistema ciclos no município, proposta essa que serve de diretriz para os professores da Rede Municipal. Os demais professores, com exceção de P1, disseram que seguem a proposta do município.

O projeto Alpargatas, citado por Pº1, é desenvolvido através de parceria feita com a prefeitura em troca da isenção de impostos. A empresa Alpargatas fornece às escolas do município materiais como bolas de modalidades variadas, redes de vôlei, cordas, bambolês e cones para as aulas de Educação Física e o mais educação, que é outro projeto existente em algumas escolas da rede pública. A cada dois anos a empresa repõe o material. Das escolas que fizeram parte deste estudo, as quais duas delas são contempladas pelo programa mais educação, EMEF1 e EMEF3.

A parceria da prefeitura com a Alpargatas surgiu em 2005, o que representa um dado novo para esta pesquisa em relação ao diagnóstico das escolas feito em 2001. Neste período, além dos espaços precários, não existia materiais didáticos em quantidades razoáveis para as aulas de Educação Física. Este fato representa para os sujeitos da pesquisa uma melhoria para este componente curricular nas escolas, porém, no âmbito das políticas públicas, representa a diminuição do Estado no governo municipal através da descentralização de suas responsabilidades com as políticas sociais e educacionais.

Apesar dos professores dizerem que o material fornecido pela empresa é suficiente para dar aula, pode-se constatar que as limitações espaciais prejudicam o próprio uso desses materiais pedagógicos, pois as suas falas denunciam isto:

A gente treina numa quadra de areia futebol de salão, treina também o futebol de campo, treina a baleada. Aqui ao lado tem uma quadra, mas tá muito deteriorada. Vai ter os jogos do município, agora em agosto desse ano, e a gente usa essa quadra aí, mesmo do jeito que está, quebrada. [...] Sem marcação, sem nada. Mas serve. Não pode parar de dar aula. Nem deixar de ver o que tem que ser visto. [...] Esse pátio é pra iniciar as aulas, pra fazer algum tipo de exercício, alongamento, ministrar aula de iniciação às artes marciais, caratê, capoeira e algumas reuniões que a gente sempre faz pra decidir os jogos, as modalidades, as regras [...] (Pº1).

As adaptações aos espaços realizadas pelo professor na organização de suas aulas contribuem para danificar mais rapidamente os materiais que exigem espaços específicos para o trabalho pedagógico de conteúdos também específicos a esta área de conhecimento, que vem sendo sucateada pelas condições infraestruturais precárias no chão da escola pública, provocando um estado degradante da educação no município.

A professora que trabalha com as turmas da manhã em EMEF2, apontou essa contradição entre quantidade de materiais para as aulas e infraestrutura inadequada dos espaços para a prática pedagógica de Educação Física como as maiores facilidades e maiores dificuldades respectivamente:

Facilidades são poucas. A única facilidade que a gente ainda encontra aqui é o material, que tem material suficiente. Só que tem muito material que a gente não pode usar aqui. Por exemplo, uma bola de basquete. Não tem condições de trabalhar basquete. Uma bola de handebol. Não tem condições de trabalhar handebol. Tem material e não tem espaço [...]. Eu já to dando as duas respostas: tem material, mas não tem como usar (P^a2).

Essa opinião da professora é comum na maioria das entrevistas, tanto dos professores como das diretoras, pois de forma diferente, apontaram como grandes dificuldades, a precariedade dos espaços. Em relação às facilidades, P3 e P4 apontam como principal, o gosto que os alunos têm pela Educação Física:

A vantagem da Educação Física é que é uma aula que todos gostam. É raro você encontrar um aluno ou adolescente de qualquer faixa etária que não goste de Educação Física. Eles querem sempre mais, porque é muito agradável (P3).

Reforçando esse relato de P3, P4 compartilha da mesma ideia acrescentando também como positivo o material fornecido pela empresa Alpargatas, em seguida apresenta as dificuldades que enfrenta na realidade de sua escola:

Facilidade [...]. A questão da facilidade é a questão do gosto do aluno. Eles adoram esse espaço que existe dentro do horário deles, pra ser feito esse trabalho. Eles se sentem libertados. Quando a gente chega na sala de aula, meu Deus do céu! As dificuldades, o que a gente vê nas dificuldades espaço físico [...] material tem muito, tem a questão da parceria com a Alpargatas, tem muito material pra gente. Aqui, especificamente, a dificuldade maior é não ter uma rede de proteção, aí a bola cai. Hoje mesmo já caiu do outro lado [...]. Eu já fiz amizade com o senhor, explico a ele, essa aqui já não entrega mais [...]. Chegar pra dar aula, a bola caia de volta pra cá. E a compreensão do conjunto dos professores da sala de aula, a questão dos pedagogos, mesmo, que ficam em sala de aula. Eles acham que a gente não faz nada, eles acham eu a gente está só brincando. Entendeu? Tem esse lado.

Interessante que mesmo diante das limitações reais dos espaços físicos para as aulas de Educação Física nestas escolas, os alunos adoram esta disciplina. Imaginem se os espaços fossem amplos e apropriados ao desenvolvimento das potencialidades máximas dos conhecimentos historicamente produzidos no âmbito da cultura corporal pela humanidade. O fato do real hoje não ser o ideal, não deve ser aceitado como condição permanente em nossa história e motivo para acomodação, é necessário germinar as possibilidades de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade a partir da transformação dos espaços destinados à uma área de conhecimento que é parte integrante desse processo.

Dos professores participantes da pesquisa, P^a2 é a única que tem experiência profissional de pelo menos dez anos na mesma escola. Em sua fala relata que a situação da instituição nesse percurso de tempo piorou:

Do mesmo jeito, nunca melhorou em nada. Ao contrário, está piorando. Quando eu cheguei aqui era maior. Aí, diminuíram o grupo pra ficar esse espaço mais largo para o shopping Luíza Motta. Pelo contrário, piorou. Era bem melhor (P^a2).

A construção do shopping em frente de EMEF2 trouxe alguns transtornos, pois o shopping Luíza Motta foi construído com uma base mais alta, prejudicando a escola em períodos de chuva. Quando as chuvas são fortes, a água entra de enxurrada pelo portão de frente a escola prejudicando as atividades pedagógicas e recursos materiais da instituição.

Outro dado constatado sobre a precarização do trabalho docente é apresentado sobre a forma como P3 organiza suas aulas pensando no espaço que se tem:

[...] eu já dou iniciação esportiva como ao vôlei, ao futsal. Para os meninos maiores eu utilizo o pátio da escola mesmo. Ele é, tem pedras. Colocaram pedras rachinha no chão. Rachinha. Eu já desenhei uma quadra lá com verniz, tinta [...]. Desenhei, pra eles terem noção de que tem uma quadra no espaço, enfim. E, no caso do vôlei, eu coloco uma rede de um lado, do muro à parede da escola. Coloco e tiro quando precisa. E assim eu trabalho minhas práticas. Ainda tem o pula corda, o baleado. São tudo requisitos para o próximo, modalidade. Enfim, eu trabalho dessa forma (P3).

As limitações de espaço para sua prática pedagógica obrigam P3 a oferecer possibilidade de ensino dos conteúdos trabalhados de forma também limitada, pois as crianças não vivenciam o esporte e outros conteúdos que necessitam de espaços mais amplos. Para não deixar de dar o conteúdo que está no planejamento, a professora faz o desenho de uma quadra de determinado esporte no chão para explicá-lo aos alunos.

A avaliação que as diretoras das escolas fizeram a respeito dos espaços físicos destinados as aulas de Educação Física, com exceção de D1, demonstra o descaso das políticas públicas com a educação do município:

A realidade é que a gente precisa de uma quadra coberta, mais espaço. Mas a escola também não tem esse espaço pra fazer. Esse espaço físico. A gente tem que aproveitar esse pátio pra aula de dominó, uma aula de xadrez, bambolê. A gente não tem basquete. Quando chove, professor tem que dar aula de educação física na sala. No pátio molha. Fica complicado essa aula (D4).

A arquitetura escolar de muitas escolas no município não foi projetada pensando em ambientes de ensino mais favoráveis à especificidade dos conteúdos e aprendizagem dos alunos nos ciclos de escolarização. Essas limitações de espaço também limitam as possibilidades de ensino, condenando os estudantes, filhos de trabalhadores a conviver com as migalhas da educação pública. A fala de D3 sobre essa questão também merece destaque:

Minha filha, o negócio é triste. Eu gostaria imensamente que o espaço fosse maior pra que eles tivessem mais liberdade. Uma quadra, uma quadra pra eles jogarem vôlei... Agora mesmo tá tendo aula, mas eles tem que fazer educação. Agora eles não estão na educação física, estão no Mais Educação. Mas, quando tem, é desse jeito. Nossa educação física são só dois dias: segunda e terça. Está tendo aula nas salas também. Os nossos professores de sala de aula já estão conscientes que vai existir isso. O que eles fazem? Na hora que eles chegam, eles fazem uma coisa mais light. Quando acabar a educação física, eles poderem dar... Fazer um estudo mais dirigido, ficar mais direitinho. Porque é impossível o professor dar disciplina, alguma coisa, com barulho. Eles não estão em educação física, estão no Mais Educação, que é um outro projeto que nós temos na escola (D3).

A arquitetura escolar é componente fundamental importante no planejamento educacional do País. As políticas governamentais para educação, e nesse contexto está inserida a Educação Física, devem, portanto, considerar que fazem parte do currículo, além de conteúdos escolares e práticas desenvolvidas nos espaços da escola, o aspecto da arquitetura escolar (KOWALTOSKI, 2011), pois o ambiente de ensino confortável e adequado as especificidades das práticas educativas no âmbito escolar favorece o coletivo de professores e alunos na relação entre ensino e aprendizagem.

A avaliação dos espaços feita pela diretora de EMEF1, ao contrário das anteriores, trás aspectos positivos do espaço que a sua escola tem disponível para as aulas de Educação Física:

Aqui tá ótimo. Como eu tava falando pra ele, estrutura física tá ótima. É tanto que, quando vem crianças de outras escolas aqui, dá um trabalho pra eles sair. Porque, por aqui, acho que o “EMEF1” é a escola que tem mais espaço físico, principalmente pra esse lado da educação física. Não tem problema, porque quando o “P1” está ministrando as aulas dele é uma tranquilidade. Ele usa todo espaço da escola. Às vezes, ele faz a aula dele por sala. As vezes, ele pega todos. Num espaço, deixa uma turma, e noutro espaço, deixa outra. Por aí vai. É uma tranquilidade, porque a escola, em si, a estrutura é ótima. Você pode até perceber, porque a escola [...]. Quando acontecem os Jogos Escolares e tem alguma modalidade aqui, as crianças pra saírem daqui, tem uns que choram e não quer sair. Porque na escola deles não tem o espaço que a gente tem (D1).

Infelizmente são poucas as escolas do município contempladas por espaços melhores como EMEF1, mesmo não apresentando as condições ideais como relatou P1 anteriormente.

Contraditoriamente à avaliação dos espaços físicos feita pela maioria dos professores e diretoras das escolas, o coordenador de Educação Física do município considera que mais de 70% das escolas do município apresentam um bom espaço para as aulas de esta disciplina, mas em sua fala reconhece que não é o ideal:

Hoje, mais de 70% a gente tem um espaço físico legal no município. Mais de 70%. Espaço físico, veja bem. Eu não to querendo dizer que tem ginásio. [...] Que o espaço seja adequado e que tenha quadra coberta, ginásio coberto, eu estaria mentindo [...] (CEF).

Ao perguntar a CEF quais as dificuldades e facilidades que os professores de Educação Física no município têm para ministrar suas aulas, ele apontou como dificuldades “a questão do espaço físico, a questão do compromisso, a questão da formação acadêmica [...]”.

[...] As escolas, no passado, foram arquitetadas não sei por quem e faltava, muitas vezes, o espaço físico pro professor de educação física. Se você fizer um levantamento aqui em Campina Grande das escolas públicas do município e do estado, até mesmo as particular, que já estão há anos luz da gente, mas veja que o espaço físico deixa muito a desejar. Só pensar aluno, como objeto [...] (CEF).

O depoimento acima traz a evidência de que a arquitetura escolar mal planejada, com ambientes desfavoráveis a sistematização e apreensão do conhecimento em Educação Física, é algo histórico que tem passado de gestão para gestão, pois Campina Grande tem mais de 140 anos e esses problemas continuam a fazer parte do seu cotidiano escolar. A existência de infraestrutura precária no âmbito da escola pública acaba tornando difícil o diálogo entre o ideal de Educação Física proposto pelas abordagens pedagógicas desta área e o real, realidade

concreta dos espaços físicos destinados à sua prática educativa na Rede Municipal de Campina Grande.

A exposição dos dados aqui apresentados nos traz fortes elementos para constatar que a política educacional municipal elaborada para a Educação Física escolar em Campina Grande é um fator determinante no descompasso existente entre as abordagens pedagógicas desta área de conhecimento e a realidade dos espaços físicos de aula.

Buscamos através da pesquisa, em entrevista com o coordenador de Educação Física do município, saber se existe alguma proposta de melhoria de infraestrutura para as aulas de Educação Física na Rede Municipal de Ensino, para junto as referências e os dados já obtidos, analisar melhor a relação entre o que está prescrito no discurso das políticas educacionais a respeito das condições de execução do trabalho pedagógico em Educação Física para o processo formativo e as condições materiais concretas oferecidas na referida Rede de Ensino.

Vejamos algumas das ações que estão sendo realizadas no município sobre essa questão, apresentadas na fala de CEF:

Já tá tendo, né, Socorro? Por exemplo, o Celes Araújo ali no Catolé, não sei se você teve a oportunidade [...]. Agora, recentemente, a quadra está passando por uma reforma. O Laios Prata, ao qual eu trabalho, também, a noite lá... Era o sonho da gente, Socorro! Era ver uma quadra. Um espaço vivo do professor de educação física. Tava passando por uma reforma, pra ter uma quadra. Não tinha essa quadra. Mas foi uma luta a duras provas, mas temos conseguindo. O CA do Catolé, também tá tendo uma nova quadra e vai ter um ginásio completo também. Ele já tinha quadra, agora tá ganhando o ginásio com aquele programa, Socorro, não sei se vocês conhecem, o programa Mais Educação. Esse programa, o Mais Educação, ele tá favorecendo a parte de educação física também. Inclusive, o São Clemente, o São Clemente lá em São José da Mata, tá recebendo um ginásio. Um senhor do lado da quadra, um homem do sítio, um fazendeiro, doou um terreno a prefeitura. E nesse terreno o Mais Educação, junto com a Secretaria de Educação, junto com a parte de engenharia, estão construindo um ginásio no São Clemente. Já é um outro espaço físico que estamos ganhando com relação a educação física escolar. Eu acredito muito na questão não só do rendimento, porque a gente pode ter o rendimento, mas o rendimento para a vida. O espaço adequado do professor de educação física pras crianças. A criança viva, inclusive, cada vez mais tendo o seu espaço fora de sala de aula.

Estas ações declaradas na fala de CEF têm respaldo em comprovações feitas durante pesquisa no site de liberação das consultas gerais (In: internet_fnde.liberações_result_pc.htm), identificamos que foi enviado o valor de 391.533,63 em 30 de agosto de 2011 e outra quantia de 391.533,63 em 30 de dezembro do mesmo ano pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do PAC, para implantação e adequação de estruturas esportivas escolares no município. Estes valores foram depositados em conta da prefeitura no banco do Brasil.

Também identificamos licitação feita pela prefeitura de Campina Grande para construção de três novas quadras e contratação de empresa para essas obras ainda este ano, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 3: Licitação para construção de quadras poliesportivas

Prefeitura Municipal de Campina Grande - 2012			
Nº Licitação:000022012	Modalidade:	Concorrência	
Homologação: Data de 27/04/2012	Categoria:	Obras e serviço de engenharia	
Objeto: contratação de empresa para execução das obras e serviços de construção de 03 (três) quadras poliesportiva com vestuário			
PROPOSTAS			
Participantes	CPF/CNPJ	Valor	Situação
Agape Construções e Servicos Ltda	07990965000118	1.901.878,89	Vencedora



FONTE: licitacoes_propostas.php.htm

Além desses recursos apresentados, o programa dinheiro direto na escola para educação básica que é uma das ações do governo federal destinou a quantia referente a 541.414,70 para o município de Campina este ano. Dos recursos enviados por ações para a cidade, a educação aparece em primeiro lugar como a que recebeu a maior fatia dos investimentos, porém, em relação a implementação de ações para sua melhoria, se destaca em quinto lugar (In: portaldatransparencia.gov.br). Diante do exposto, como se justifica o estado desolador de boa parcela dos espaços físicos de aula para Educação Física no chão das escolas públicas da Rede Municipal?

Estas fontes comprovam que foram enviados recursos para construção e estruturação de quadras poliesportivas nas escolas municipais, assim como a empresa que foi contratada pela prefeitura para realização das obras, porém, é preciso ressaltar que esse número representa um minúsculo contingente de escolas contempladas pela melhoria de infraestrutura dos espaços para Educação Física escolar, tendo em vista o total de escolas da Rede Pública Municipal que ainda não possuem espaços físicos adequados para prática pedagógica desta disciplina, caracterizando a precarização da educação através da precarização do trabalho docente, representado pela maioria das escolas públicas da rede municipal de Campina Grande-PB.

A realidade dos espaços físicos de aula para Educação Física no cenário das escolas municipais de Campina Grande é um dos fatores que torna difícil o diálogo com as propostas educacionais da área e o seu acesso aos estudantes da classe trabalhadora. Este fato nos permite anunciar e denunciar a contradição existente entre o real e o ideal de escola pública que se pensa para ampla maioria da população.

A política educacional do município de Campina Grande para Educação Física escolar, traz de forma evidente a tradição ideológica neoliberal do Estado capitalista, no contexto da política educacional nacional, onde as ações do Estado são descentralizadas através de articulação com a iniciativa privada, prova disso na política local, é a parceria da prefeitura com a empresa Alpargatas, constatada nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Essas parcerias funcionam como políticas paliativas para camuflar o descaso com a educação pública de qualidade para todos.

As contradições entre o real e o ideal dos espaços físicos para a prática pedagógica de Educação Física nas escolas públicas da Rede Municipal de Campina Grande, apontam o descompasso entre as propostas educacionais da área e as condições objetivas de trabalho pedagógico do professor, comprovado por uma política educacional local ineficiente à superação dessa problemática, tendo em vista que é uma realidade que vem passando de gestão para gestão sem uma significativa transformação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo não podem ficar apenas nas considerações da microestrutura da aula de Educação Física. É importante que se considere a extensão da problemática dos espaços físicos de aula para área no âmbito da macroestrutura.

A aproximação com a referência teórica escolhida neste estudo permitiu conhecer melhor a forma e as razões pelas quais a contradição entre o real e ideal infraestrutural se estabelece no chão da escola pública. A realidade dos espaços físicos de aula de Educação Física se reproduz nas desigualdades entre classes sociais no âmbito da sociedade capitalista.

Neste trabalho, a base da compreensão do descompasso existente entre as propostas educacionais da área e o real infraestrutural para sua prática pedagógica partiu de dados concretos extraídos de uma determinada realidade e da contribuição de autores como K. Marx (1998), Engels (1998), Höffling (2001), Saviani (2008), Ortega (2009), Taffarel (2009), Azevedo (2004), Hermida (2009), Trivinos (1987), entre outros estudiosos da educação e da Educação Física.

O estudo revelou que embora a Educação Física tenha avançado qualitativamente em matéria de propostas pedagógicas para a área, há um descompasso entre elas (ideal) e a realidade da legislação educacional, notadamente no que diz respeito aos espaços físicos de aula.

A limitação dos espaços destinados à prática educativa deste componente curricular restringe as possibilidades de trabalho pedagógico do professor e as possibilidades de assimilação e apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal pelos estudantes da classe trabalhadora que estão matriculados nas escolas públicas. Estas limitações infraestruturais são comuns na maioria das escolas da Rede Municipal justificadas por uma política educacional deficiente articulada com o modelo societário vigente, o qual acentua as desigualdades sociais entre os estudantes que têm acesso aos conhecimentos de todas as disciplinas em seu nível mais elevado e os estudantes que por não terem condição de pagar mensalidade em escola particular de grande porte, não têm acesso a estes conhecimentos de forma satisfatória porque a arquitetura das escolas que estudam está sucateada.

O estudo também revela que a distância entre o real e o ideal pode ser caracterizada como sintoma da precarização do trabalho docente que sofrem os educadores da nossa área na contemporaneidade. Tal fato incide na necessidade da tomada de consciência coletiva dos professores e diretores em se mobilizar e reivindicar melhores condições de trabalho em defesa da escola pública.

O estudo identificou que os espaços de aula existentes nas escolas para as aulas de Educação Física, mesmo precários, também são utilizados para outras situações pedagógicas, como o programa mais educação e o projeto capoeira. Este segundo é financiado pela empresa Alpargatas, resultado da parceria com o governo municipal, destacando-se o papel de Estado mínimo no gerenciamento das políticas públicas e educacionais para Educação Física escolar no município de Campina Grande. Estes programas, assim como as aulas de Educação Física, embora façam parte do cotidiano escolar, apresentam suas práticas pedagógicas afetadas pelo ambiente de ensino mal projetado.

Os espaços físicos destinados à Educação Física escolar não podem ser vistos fora de um contexto maior de relações. Dentro de uma instituição escolar, a Educação Física representa um elemento de divulgação do aparelho estatal, essa representação pode ocorrer tanto numa perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como na perspectiva de construção de uma sociedade baseada no acúmulo e concentração de riquezas e privilégios para uma minoria da população representada pela classe burguesa em detrimento de uma maioria discriminada representada pela classe trabalhadora.

A hipótese de trabalho apontada no início deste estudo se confirma com a pesquisa de campo, pois as aulas de Educação Física que deveriam oferecer possibilidades dos alunos apreenderem os conhecimentos no âmbito da cultura corporal, que se constitui como uma das abordagens pedagógicas da área, assim como de qualquer que seja a abordagem representada nas atividades realizadas pelo professor, apresentam-se limitadas em suas possibilidades pedagógicas pela ausência de espaços amplos, diversificados, que sejam limpos e adequados a sistematização dos conteúdos deste componente curricular da educação básica.

A partir desta confirmação, é importante destacar como reflexão para o debate acadêmico a contradição entre a realidade dos espaços físicos de aula para Educação Física no

chão das escolas públicas e a infraestrutura dos estádios de futebol projetadas para copa do mundo de 2014, assim como para as olimpíadas em 2016. Estes dois eventos estão avaliados em cerca de 11 bilhões e 28 bilhões, respectivamente. Possivelmente, alguns dos estádios da copa e alguns dos espaços a ser construídos para as olimpíadas se tornarão elefantes brancos, logo após da realização do evento esportivo. Nesse contexto social é importante questionar por que o Brasil canaliza recursos financeiros tão avantajados para construção de espaços para eventos temporários e o oposto ocorre nos investimentos aplicados à melhoria dos espaços pedagogicamente necessários para as aulas de Educação Física na educação básica?

As ações no campo das políticas educacionais para Educação Física escolar não se caracterizam como ações isoladas de todo um contexto social onde as mesmas acontecem. Estas políticas representam os interesses ideológicos da classe dominante, onde apenas uma elite tem acesso às formas mais avançadas de ensino, com as melhores infraestruturas para sua apreensão. A leitura do real torna-se pertinente para a busca do ideal, não apenas para pensar a realidade, mas tentar transformá-la.

Na sociedade capitalista, o domínio dos espaços tem sido um elemento crucial na busca do lucro (HARVEY, 1998), o que tem causado, em longo prazo, o encolhimento dos espaços públicos de lazer como praças, parques e os campinhos de várzea. Estes espaços importantes para as vivências e experiências corporais de crianças, jovens e adultos estão dando lugar a construção de prédios, shoppings Center, indústrias e outras construções de domínio privado. Diante do encolhimento destes espaços públicos, a escola pública, mesmo com as dificuldades existentes, ainda é um espaço legítimo para apropriação do conhecimento no campo da Cultura Corporal. É com esta leitura que se faz necessário intervir politicamente, na perspectiva de que os poderes públicos invistam na implementação de políticas educacionais voltadas a construção e manutenção de infraestruturas escolares, apropriadas a potencialização dos conhecimentos corporais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Joelma e CASAGRANDE, Nair. **Programa Escola Ativa - Módulo II – Introdução à Educação do Campo. Síntese do caderno didático nº 3 – Projeto Político Pedagógico.** FAGED/UFBA, mimeografado.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998.** Brasília: Congresso Nacional, 2001.

_____. **Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001.** Brasília: Congresso Nacional 2001.

_____. **Lei 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Brasília: Congresso Nacional de 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPINA GRANDE, Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. **Regulamentação do Sistema de Ciclos.** 2007.

CASTELLATI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino...[et. al.]. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ. Editora vozes, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Fernando José de Paula. **Prática Pedagógica de Professores de Educação Física: um estudo de casos na Rede Pública Estadual em**

Florianópolis – SC. Dissertação de mestrado apresentada à Coordenação de Pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: Autores e Atores da Década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____, Jocimar. **Educação Física e o conceito de Cultura**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ESCOBAR, Micheli Ortega et. al. **A Cultua Corporal**. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustín [tradução Alfredo Veiga Neto]. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3º ed.: Liber Livro Editora, 2008.

FERREIRA, José Luiz. **As relações de gênero nas aulas de Educação Física: estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande - PB**. João Pessoa, 1996. Dissertação de Mestrado, Educação. CE, UFPB.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

_____, João Batista e VENÂNCIO, Silvana (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola.** Campinas, SP: Autores Associados, apoio: Faculdade de educação Física da UNICAMP, 2005.

_____, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia Crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo. Edições Loyola, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 5ª Ed. 8. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Educação Física na Legislação Educacional: trajetória, limites e perspectivas.** In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar.** João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando, XAVIER NETO, Lauro et. al. **Fundamentos da Abordagem Desenvolvimentista.** In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar.** João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil: processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos.** Editora UFPB, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, p.30 – 41, Nov. 2001.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo. Oficina de textos, 2011.

KUNZ, Elenor e SANTOS, Luciana Mara Espindola. **Se-movimentar: uma Concepção Fenomenológica do movimento humano.** In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação**

Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

_____, J. **Biologia e conhecimento.** Petrópolis, Vozes, 1973.

_____, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica.** 10ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da Política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____, **História das Ideias pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da Formação unilateral**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como Componente Curricular...? ...isso é História!**. Recife: EDUPE, 1999.

TANI, Go...[et a.l.]. **Educação Física Escolar: fundamentos de abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora de São Paulo, 1998.

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

VIEIRA, Evilásio Martins. **Dez anos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: década perdida para a Educação Física Brasileira?**. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1975.

APÊNDICE 1

Roteiro das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física:

1. Fale um pouco sobre Educação e Educação Física escolar. Que definição você faz desses dois conceitos e qual relação entre os dois?
2. Como você define sua prática pedagógica nas aulas de Educação Física?
3. Quais as maiores facilidades e maiores dificuldades que você encontra para realizar sua prática pedagógica na Educação Física?
4. Me fale do espaço que você tem para dar aula e como você organiza as suas aulas pensando nesse espaço?
5. Se tiver experiência profissional de no mínimo dez anos, fale como era ANTES o espaço físico das aulas de Educação Física.
6. No seu entendimento, quais seriam as condições ideais (em termos de espaço físico) que uma aula de Educação Física deveria ter?

APÊNDICE 2

Roteiro das entrevistas realizadas com as diretoras das escolas:

1. Fale um pouco sobre Educação e Educação Física escolar. Que definição você faz desses dois conceitos e qual relação entre os dois?
2. Como você vê a Educação Física na escola?
3. Quais as dificuldades e facilidades que os professores de educação física têm para ministrar suas aulas?
4. Como você avalia os espaços físicos dedicados para a prática de Educação Física na escola?

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevista realizada com o coordenador de Educação Física no município de Campina Grande:

1. Fale um pouco sobre Educação e Educação Física escolar. Que definição você faz desses dois conceitos e qual relação entre os dois?
2. Como você vê a Educação Física na escola?
3. Quais as dificuldades e facilidades que os professores de educação física têm para ministrar suas aulas?
4. Como você avalia os espaços físicos dedicados para a prática de Educação Física na escola?
5. Existe alguma proposta de melhoria da infraestrutura para aulas de educação física da rede municipal de ensino?