
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

**OS CONTEÚDOS GINÁSTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II
NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO:
DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE**

MARINA AGGIO MURBACH

A large, abstract geometric design in shades of blue and white occupies the bottom half of the page. It features a series of overlapping triangles and lines that create a sense of depth and movement, resembling a stylized globe or a complex architectural structure.

Março - 2017

MARINA AGGIO MURBACH

OS CONTEÚDOS GINÁSTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II NO CURRÍCULO DO ESTADO
DE SÃO PAULO: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade (Pedagogia da Motricidade Humana).

Orientadora: Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon

Rio Claro

2017

796.41 Murbach, Marina Aggio
M972c Os conteúdos ginásticos do ensino fundamental II no
currículo do Estado de São Paulo : desenvolvimento e análise
/ Marina Aggio Murbach. - Rio Claro, 2017
134 f. : il., figs., fots., gráfs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Laurita Marconi Schiavon

1. Ginástica. 2. Educação básica. 3. Educação física. I.
Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: OS CONTEÚDOS GINÁSTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE

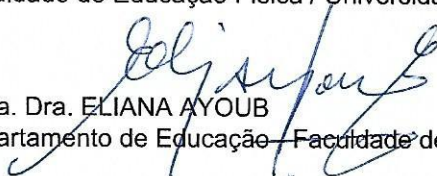
AUTORA: MARINA AGGIO MURBACH

ORIENTADORA: LAURITA MARCONI SCHIAVON

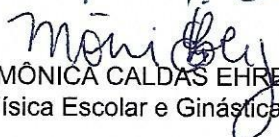
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, especialidade: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURITA MARCONI SCHIAVON
Faculdade de Educação Física / Universidade Estadual de Campinas - SP



Profa. Dra. ELIANA AYOUB
Departamento de Educação / Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP



Profa. Dra. MÔNICA CALDAS EHRENBURG
Educação Física Escolar e Ginástica / Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo / SP

Rio Claro, 10 de março de 2017

RESUMO

Pesquisas apontam, em especial após a década de 1990, pesquisas apontam para um distanciamento do conteúdo Ginástica na Educação Física Escolar (EFE), por motivos que variam desde uma infraestrutura inadequada até uma formação profissional deficiente. Hoje em dia, faz-se necessária uma nova análise dessa situação, pois ocorreram mudanças significativas em relação a esse contexto, tais como a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1997, e do Currículo do Estado de São Paulo – CESP –, desde 2008, no estado de São Paulo, estado escolhido para este estudo. Ambos documentos abordam a Ginástica como conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de EFE. Partindo dessa problemática, este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento dos conteúdos ginásticos nas aulas de EFE, propostos no Currículo do Estado de São Paulo, e a percepção dos professores em relação a essa proposta na Ginástica. Para esta pesquisa qualitativa descritiva, foram utilizadas, como procedimento, as entrevistas guiadas e a observação não participante *in loco*. Foram entrevistados 12 professores (80%) efetivos na Rede Estadual de Ensino em exercício da cidade de Rio Claro/SP e observadas as aulas de três deles. A partir dos dados levantados e analisados pela técnica de análise de conteúdo, foram elencados três pontos gerais: Ginástica antes do CESP, percepções sobre o CESP e Ginástica no CESP. Além desses resultados, três temáticas do CESP, observadas *in loco*, e reflexões feitas pelos professores, também foram analisadas e discutidas principalmente no âmbito da falta de conhecimento sobre as temáticas ginásticas, de ausência de materiais e, principalmente, de estratégias para o ensino.

Palavras-chave: Ginástica. Educação Física. Currículo.

SUMÁRIO

	Páginas
1. INTRODUÇÃO	8
2. BREVE REVISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL 12	
2.1. Currículo: concepções e reflexões	21
2.2. O currículo do estado de São Paulo: Educação Física	23
3. A “GINÁSTICA” NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: DO “FAZER” AO “SER”	31
4. MÉTODO	39
4.1. Participantes	40
4.2. Análise de dados	41
4.3. Caracterização dos professores participantes, efetivos das escolas estaduais de Rio Claro/SP e seus respectivos contextos	42
4.4. Lições aprendidas	49
5. RESULTADOS – O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E A GINÁSTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RIO CLARO	53
5.1. Conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física antes da implementação do CESP	53
5.2. Currículo do Estado de São Paulo: a proposta e os conteúdos ginásticos	56
5.2.1. O Currículo do Estado de São Paulo: percepções gerais	56
5.2.2. Capacitações para desenvolvimento do Currículo do Estado de São Paulo 60	
5.2.3. Percepção dos professores sobre os conteúdos ginásticos no CESP e suas condições de desenvolvimento	63
5.3. As temáticas Ginásticas no CESP: proposta, realização e reflexão	70
5.3.1. Tema 1 – Esporte – Modalidade individual: Ginástica Artística (GA) – 2º semestre/6º ano	71
5.3.2. Tema 5 – Ginástica – Práticas contemporâneas, princípios orientadores, técnicas e exercícios – 1º semestre 8º ano	85
5.3.3. Tema 2 – Ginástica – Práticas contemporâneas: ginásticas de academia / Tema 3 - Organismo humano, movimento e saúde – Princípios e efeitos do treinamento físico – 2º semestre 8º ano	96
6. O CURRÍCULO NÃO BASTA... A GINÁSTICA RETORNA À ESCOLA, MAS EM QUAIS CONDIÇÕES?	109
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	124
Apêndice A – Roteiro para Entrevista Guiada (Etapa 1)	124
Apêndice B – Roteiro para Entrevista Guiada (Etapa 2)	125

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Etapas 1 e 2)....	126
Apêndice D – Fotos concedidas dos materiais construídos para as aulas de Ginástica de Condicionamento pelo “Participante 3”.....	128
ANEXOS	129
Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas	129
Anexo B – Autorização da Diretoria de Ensino de Limeira.....	135

1. INTRODUÇÃO

De acordo com documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e variados Currículos Estaduais, como o Currículo do Estado de São Paulo (CESP), objeto de estudo desta pesquisa, os conteúdos¹ ginásticos, como manifestação da cultura corporal, devem ser ensinados na escola. No entanto, a realidade de mais de 20 anos de pesquisas tem apontado para um distanciamento da Ginástica na Educação Física Escolar (EFE) (AYOUB, 2007; BARBOSA, 1999; NISTA-PICCOLO, 1988; PAOLIELLO, 2001; POLITO, 1998; SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2006), por motivos variados, dentre eles a falta de infraestrutura, de materiais, uma deficiente formação profissional e as variadas concepções políticas.

Como aluna de escola pública durante todo Ensino Básico, tive a oportunidade de participar de um projeto extracurricular de dança oferecido pela própria professora de Educação Física da escola, onde pude além de aprender os “passos” a me construir inicialmente como professora. Após anos de participação no referido projeto, quando entrei para o Ensino Médio (EM) que, ainda é, oferecido somente no período noturno, não pude mais acompanhar as aulas, pois elas eram oferecidas somente para do Ensino Fundamental (EF) II. Porém, na época, a professora que por tantos anos desenvolveu o projeto teve, por motivos de saúde, de se afastar da escola e nesse momento, como voluntária, me foi oferecido (pela gestão da escola e a pedido pessoal da professora) que eu “cuidasse” das aulas enquanto ela se recuperasse.

Foi também, durante o EM que tive o primeiro contato com o Currículo do Estado de São Paulo, apesar de não compreender o que aquilo significava naquele momento e todas as reclamações apontadas pelos professores na época.

¹ Apesar de considerarmos a Ginástica, assim como Lutas, Danças, entre outros, como conhecimentos da Educação Física, adotaremos para esse trabalho as terminologias: “conteúdo” para essas grandes áreas; e “temáticas” para suas ramificações, pois são as terminologias adotadas pelo CESP.

Quando ingressei na graduação em Educação Física já tinha a licenciatura em mim como uma certeza, mas disposta a conhecer ainda mais as possibilidades da Unesp, fui conhecer os projetos de extensão oferecidos e, entre muitos, participei (por curiosidade) da primeira aula do Grupo Ginástico Unesp. Nesse momento, deu-se meu primeiro contato com a Ginástica, que, no caso, foi com a Ginástica para Todos. No segundo ano da faculdade, fui apresentada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Ginástica (Geppegin), também sob coordenação da Prof^a Dr^a Laurita Marconi Schiavon, no qual pude aprender e desenvolver meus estudos unindo a Ginástica com a Licenciatura. Ao ingressar no Geppegin, também iniciei a monitoria nos projetos de extensão de Ginástica para crianças, quando conheci, de forma significativa, a possibilidade da Ginástica além do viés competitivo.

Posteriormente, veio a pesquisa. Desde meus primeiros estudos, sempre me ficou a inquietação do porquê eu não tive contato com a Ginástica durante toda a minha formação básica. Porque esse conhecimento me foi negado? E, principalmente, o que posso fazer para alterar essa realidade?

Inicialmente, fui entender com a Iniciação Científica sobre a percepção de alunos do EF (anos iniciais) sobre as aulas de Ginástica nas escolas da cidade de Rio Claro, experiência essa que proporcionou outras indagações sobre o papel do professor e do método de ensino, o que acabou gerando meu Trabalho de Conclusão de Curso. Como havia sido aluna nesse mesmo contexto, em escolas estaduais, quis saber como que se encontrava o ensino da Ginástica nessas escolas, e não somente na minha. Descobri que mais de 50% das escolas trabalham com conteúdos ginásticos na cidade de Rio Claro/SP, em que a ginástica de condicionamento é majoritária no ensino.

Por fim, no mestrado optei por dar continuidade a esses estudos, investigando a significância e utilização do Currículo do Estado de São Paulo, cuja implantação vivenciei como aluna há nove anos, e agora, como professora de escola pública, tenho presente no meu dia a dia e no dos meus colegas.

Assim, estudar as condições de desenvolvimento e a qualidade de ensino da Ginástica, provavelmente não apenas da Ginástica faz-se fundamental, uma vez que afeta diretamente a percepção dos alunos em

relação às aulas vivenciadas por eles (MURBACH, 2014). Quando o próprio professor não compreende o conteúdo a ser ensinado, certamente esse será desenvolvido de maneira inadequada e isso pode não só influenciar na percepção dos seus alunos em relação à temática desenvolvida como até mesmo criar estereótipos negativos, como pode ser observado no trabalho de Pereira e colaboradores, de 2010: “Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física”. A leitura da referida publicação e a discussão realizada no Geppegin tornaram evidentes que os escolares tinham uma percepção restrita dos conteúdos gímnicos pela falta de compreensão dos próprios professores e pesquisadores e que a ginástica lhes era apresentada como aquela voltada apenas a exercícios de abdominais, flexibilidade e corridas, não condizendo com todo o universo de possibilidades dessa temática. Quando o professor compreende de forma ampla o conteúdo, opta por métodos adequados de ensino, assim como avalia de forma coerente todo o processo e os conteúdos ginásticos, conseqüentemente, os alunos, ao os apreender melhor, passam a entender o seu significado.

Não basta a Ginástica, assim como outros conteúdos, “estar” na escola, é fundamental que ela seja desenvolvida com qualidade e em condições adequadas. E é por esse motivo que pesquisas e avaliações são imprescindíveis, pois elas abrem horizontes e mostram caminhos para um ensino de qualidade. Elas oferecem ricos subsídios para os agentes responsáveis (Secretaria de Educação do Estado, Diretorias de Ensino, unidades educacionais, professores etc) elaborarem adequadamente os documentos oficiais, com reformulações ou propostas complementares, buscando sempre um aperfeiçoamento do ensino e, principalmente, oferecendo condições para que ele se desenvolva com qualidade.

Isto posto, o **objetivo** desta pesquisa é analisar o desenvolvimento dos conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física, presentes no Currículo do Estado de São Paulo (2008) e a percepção dos professores em relação a essa proposta.

Para alcançar o objetivo aqui proposto, foram realizadas três etapas: 1. entrevistas com professores efetivos de escolas estaduais do município de Rio Claro/SP; 2. observação *in loco* das aulas de temáticas ginásticas; 3.

entrevista posterior com os professores, cujas aulas foram observadas. O método utilizado para este estudo foi o da pesquisa descritiva (THOMAS; NELSON, 2002), utilizando como instrumento de coleta dos dados a “entrevista guiada” (RICHARDSON et al., 1999) e, para posterior análise deles, a análise de conteúdo proposta por Laville e Dionne (1999).

Para a primeira parte desta pesquisa, optamos em dividi-la em dois momentos, o primeiro referente à concepção de Educação Física no Brasil desde sua constituição legal no País, que, por muito tempo foi denominada de ginástica²; e o segundo momento referente à discussão sobre a Ginástica como um conteúdo da Educação Física Escolar no Brasil, inclusive presente em documentos oficiais como os PCN e, nos últimos oito anos, o Currículo do Estado de São Paulo, foco deste estudo. A partir desse referencial teórico, os procedimentos metodológicos serão apresentados, assim como os resultados e as discussões da pesquisa.

Os resultados serão divididos em três subcapítulos. O primeiro abrange o ensino da Ginástica antes da implementação do CESP; o segundo centra-se nas percepções gerais dos professores em relação ao CESP e aos conteúdos ginásticos adotados pelo material; e o terceiro apresenta as temáticas ginásticas presentes no CESP, contemplando a proposta do material de três temáticas ginásticas, as observações *in loco*, a reflexão do professor participante dessa etapa e a discussão sobre o cenário observado. Além dos motivos já apresentados que justificam a necessidade de se estudar a Ginástica na Educação Física Escolar, cumpre ressaltar que, após oito anos de desenvolvimento do Currículo do Estado de São Paulo em cinco mil escolas estaduais (SÃO PAULO, 2008), somente duas pesquisas foram realizadas a respeito da Ginástica nessa proposta curricular (CARVALHO; DARIDO; IMPOLCETTO, 2015; LIMA, et al. 2015) ambas, porém, tratam de análises documentais. Assim, pesquisas como esta, que buscam compreender a relevância do CESP no desenvolvimento da Ginástica no dia a dia das escolas, se fazem imprescindíveis.

² Para esclarecer o leitor, durante a leitura do texto, quando Ginástica for escrita com letra maiúscula, estaremos considerando-a como uma prática corporal em si, como um conhecimento específico e não como sinônimo de educação física, a qual será grafada com letra minúscula.

2. BREVE REVISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Na busca de uma compreensão mais consciente e crítica do papel da Ginástica na Educação Física Escolar (EFE) brasileira, assim como dos pressupostos de formação que cercam a EFE, fez-se necessária, para este estudo, uma breve revisão histórica de como a área se consolidou no Brasil até chegarmos aos documentos norteadores do sistema educacional atual.

Nesse sentido, o período considerado será a partir do início do século XIX, quando, por conta da invasão das tropas francesas a Portugal (1807), a família real e a corte portuguesa, com o respaldo da guarda inglesa, vieram para o Brasil. Isso demandou uma série de medidas, entre elas o desenvolvimento do campo intelectual geral e da vida nas cidades (RIBEIRO, 2010). Entretanto, assim como em outros períodos históricos, as medidas tomadas não foram as mais adequadas ou necessárias e, sim, as mais imediatistas pelo fato de o País ter se tornado a sede da coroa portuguesa. No âmbito educacional, as providências não atenderam às mudanças necessárias, não conseguiram romper totalmente com o ensino jesuítico, já que não houve reformulações nos níveis escolares iniciais (RIBEIRO, 2010).

Durante o Brasil colônia, questões relativas à saúde, à higiene, aos corpos dos indivíduos começaram a fazer parte das preocupações das elites dirigentes, pois as más condições de saúde dos adultos e os altos índices de mortalidade infantil eram indicadores suficientes de que mudanças eram precisas, assim como devido a uma política capitalista em ascensão, a formação de um novo homem (burguês) tornava-se necessária (SOARES, 2012).

Foi nesse cenário que os médicos tiveram papel de destaque, pois, a partir dos conhecimentos científicos advindos da Europa, foi desenhado um “modelo”, que contribuiria nos aspectos econômicos, políticos e sociais (SOARES, 2012) para a formação de uma nova sociedade brasileira.

Dentre os conhecimentos oriundos da Europa, estavam aqueles desenvolvidos a partir de 1800, que se referiam a maneiras diferentes de

enxergar os exercícios físicos, os tais "métodos ginásticos", que correspondem às primeiras sistematizações sobre a ginástica na sociedade burguesa (SOARES, 2012). Assim, a ginástica, por meio dos métodos ginásticos, advindos de um continente considerado exemplo de desenvolvimento, passou a ter, a partir de então, um caráter científico, pois ela seria capaz de corrigir vícios posturais, provocados por atitudes adotadas no trabalho. Então se entrelaçando com a medicina, ela ganhou destaque, inclusive por seu aspecto disciplinador (SOARES, 2012), na nova sociedade capitalista. Portanto, a ginástica, através dos Métodos Ginásticos, e possuindo um *status* tão elevado, começou a ser difundida para diversos países, incluindo o Brasil.

O pensamento médico higienista, na época, construiu um discurso normativo, disciplinador e moral, sustentado pela abordagem positivista da ciência e da moral burguesa que esteve na base de suas propostas de saúde, paz e harmonia social, em nome da civilização (SOARES, 2012).

Já em meados de 1850, após a proibição do tráfico de escravos, desencadeou-se um processo de substituição do trabalho escravo para o assalariado e, assim, fez-se necessário um conjunto de processos, entre eles uma escola voltada à formação do “trabalhador” (SOARES, 2012). Para se constituir um novo homem para a nova sociedade idealizada, foi ditame a criação de escolas que atendessem às exigências que o processo de industrialização e urbanização carecia. Isso posto, foram pensados para servir a nova causa: os métodos de ensino, a infraestrutura escolar, os livros e materiais didáticos, a organização e classificação escolar, a formação profissional e a inclusão de disciplinas tais como ciências, desenho e educação física (ARANTES, 2008).

O então ministro do império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, em 1854, expediu o “Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte”, que inseria, nos currículos das escolas públicas de ensino primário, a ginástica³ e, um ano após, deu as normas da reforma do Colégio Pedro II⁴,

³ Tratada como sinônimo de Educação Física

⁴ O Colégio Pedro II, fundado em 1837, tinha por objetivo servir de padrão ao ensino secundário do Município da Corte, do Império, e de modelo oficial para as províncias. Ele se constituiu como um dos protagonistas no processo de construção da educação da Nação (CARDOSO, 2013).

incluindo os exercícios ginásticos no seu currículo (MARINHO, 1980). A Educação Física Escolar ganhou espaço nessa nova lógica, pois, além de ser promotora da educação moral, da regeneração ou reconstituição das raças e da higiene física e mental, o físico disciplinado era uma exigência dessa nova ordem capitalista (SOARES, 2012).

Do ponto de vista legislativo, foram importantes para a incorporação da ginástica nos currículos escolares o Decreto n.7.247, de 19 de abril de 1879, que dizia ser “[...] espaço obrigatório para o ensino da ginástica nas escolas primárias e secundárias do município da Corte [...]” (SOARES, 2012) e também o Decreto n.º 7.654, de 6 de março de 1880, que estabeleceu um novo regulamento para a Escola Normal de Municípios da corte, determinando que, para a 5ª série seriam ensinados princípios de educação física, intelectual, moral e cívica e esclarecendo que “[...] para a ginástica haverá um mestre e uma mestra [...]” (MARINHO, 1980, p.26).

Apesar de essas reformas nunca terem chegado a se concretizar de fato, elas desencadearam alguns pareceres, sobre as reformas e os decretos supracitados, feitos por Rui Barbosa em 1882, com o intuito de que “[...] se criasse no país uma mentalidade favorável à prática das atividades físicas, quer sob a forma de ginástica, quer sob a forma de desportos ou exercícios militares [...]” (MARINHO, 1980, p.27). Em síntese, de acordo com Soares (2012, p. 77), é identificado no parecer de nº 224 de Rui Barbosa que a ginástica deveria ser obrigatória, distinguir-se das horas de recreio, assim como estender-se a ambos os sexos, “[...] preservando, porém, para a mulher, as “funções” a serem por ela desempenhadas na sociedade – as de “mulher/mãe”, de reprodutora dos filhos da pátria [...]”.

São notórias nesses pareceres emitidos por Rui Barbosa as preocupações da elite com a regeneração da raça, a procriação, a saúde física de homens e mulheres, entendidos como soldados da pátria, assim como a Educação Física (EF) aparece como instrumento para forjar indivíduos saudáveis e úteis para ocupar funções específicas na produção (SOARES, 2012).

De acordo com Marinho (1980, p. 164), em 1 de junho de 1883, em um congresso de instrução, realizado no município da Corte, proposto pelo governo, sobre a Educação Física nos colégios, nas escolas primárias e nos jardins da infância, Antônio Estevam da Costa e Cunha emitiu o seguinte parecer:

A Educação Física, como se tem visto, é um elemento a par da educação moral: para valor individual do cidadão e para valor e força geral da nação, tem ainda tanta influência na parte psíquica de nossa natureza que nós brasileiros, governo, povo e mestres, todos convictos e animados de um bem entendido patriotismo, devíamos por nosso maior empenho em torná-la quanto antes uma verdade em todos os estabelecimentos de ensino.

Após o advento da República (1889), acentuou-se ainda mais a presença do discurso médico higienista e seus pressupostos de moralidade sanitária, além de ações intervencionistas, apoiadas pelo Estado, para esse discurso ser posto em prática, pois foi, nesse período, que os médicos passaram a assumir cargos e a intervir na administração do País (SOARES, 2012).

Como parte do pensamento higienista, a Educação Física continuou após a República a integrar as propostas pedagógicas, sendo contemplada em leis e reformas educacionais, assim como se tornou presente nos discursos a visão mecanicista da área, principalmente no que se refere à construção da ordem imposta pelo capital: corpos dóceis, ágeis e resistentes para o trabalho (SOARES, 2012).

Em 1907, chegou ao Brasil a Primeira Missão Militar Francesa, com o objetivo de ministrar instrução militar à Força Pública do estado de São Paulo. Em 1929, na falta de um método nacional próprio de educação física, o modelo francês tornou-se oficial no território brasileiro (MARINHO, 1980).

Em meados de 1950, os Métodos Ginásticos começaram a perder espaço no Brasil com a chegada do Método Desportivo Generalizado (MDG), pelas mãos do professor Auguste Listello (MARTINEZ, 2002). De acordo com Bracht (1999, p. 74), a EF, sem modificar seus princípios, em relação ao desenvolvimento dos métodos anteriormente desenvolvidos, como “aptidão

física e suas consequências: saúde e capacidade de trabalho/rendimento individual e social”, mudava então seu enfoque: da ginástica para o esporte,

[...] agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional). (BRACHT,1999, p. 77)

Em 1971, período de ditadura militar no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), a Educação Física passou a integrar obrigatoriamente os cursos de ensino primário, médio e superior pelo Decreto n.69.450/71 (BRASIL,1971). A partir desse decreto, a EF é concebida como “atividade que [...] desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (SOUSA; VAGO, 1997, p. 129-130).

Para corroborar o cenário político do período, a EF concentra seu objetivo na formação de uma juventude forte e saudável, para compor o exército, assim como para o adestramento da população para desmobilizar as forças oposicionistas ao governo (BETTI, 1991). Cabe um adendo da importância política do desenvolvimento do esporte nesse período, pois, além de ser importante para a capacidade produtiva do Brasil, o esporte e sua repercussão poderiam firmar o País como uma potência (BRACHT, 1999), lembrando que a primeira participação do Brasil em Jogos Olímpicos havia se dado em 1920.

Assim, de acordo com Darido (2004), na década de 1970, o conteúdo esporte na escola foi reforçado e valores como eficiência, racionalidade e produtividade passaram a estar no centro da formação.

Em meados dos anos 1980, o MDG começou a ser questionado e, segundo Bracht (1999, p. 77), dois foram os motivos que contribuíram para esse cenário. O primeiro relacionava-se à crítica da falta de ciência à área, pois, analisando a “história da EF fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica da EF e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física”. Já o segundo explicita uma crítica mais ferrenha à EF, pois, com o desenvolvimento

do campo acadêmico, “a educação física, como participante do sistema universitário brasileiro, acaba por incorporar as práticas científicas típicas desse meio”. Isto posto, “o campo da EF passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista” (BRACHT, 1999, p.78).

A discussão realizada “no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF” (BRACHT, 1999, p. 78), e isso desencadeou diversas propostas⁵ pedagógicas que buscavam tanto superar o modelo até então adotado quanto responder a muitos dos questionamentos referentes, principalmente, ao objetivo da área na esfera escolar.

Dentre essas propostas, de acordo com Bracht (1999), surgiram:

- Desenvolvimentista: busca oferecer às crianças “oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, [...] em suas necessidades de movimento” (p. 78). Proposta voltada aos fundamentos de EF para as quatro séries iniciais do primeiro grau.
- Psicomotricidade: considera o movimento como instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano tomadas como um saber a ser transmitido pela escola.
- Saúde: julga que o principal objetivo da Educação física “é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde” (p.79)

Darido e Rangel (2005) apontam que, apesar de essas propostas conterem características distintas, era consenso entre todas elas o necessário rompimento com o modelo tradicional esportivista, cujo objetivo era voltado à busca do rendimento, à seleção e à iniciação esportiva.

⁵ Apesar de Bracht (1999) caracterizar como propostas pedagógicas, acreditamos que tratam-se de currículos pedagógicos, pois apresentam objetivos de formação, conteúdos a serem desenvolvidos e modo de avaliar.

Porém, fato comum das propostas apresentadas é o de não integrarem uma teoria crítica da educação, a qual é agregada em outras duas propostas, sendo elas, de acordo com Bracht (1999):

- Crítico-superadora: considera que o objeto da área é a cultura corporal, concretizada em seus diferentes temas, tais quais, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica.
- Crítico-emancipatória: avalia o movimentar-se humano como uma forma de comunicação com o mundo, e o sujeito é tomado em uma perspectiva capaz de crítica e atuação autônoma.

Apesar das diferenças significativas de ambas as teorias, é inegável o avanço crítico e teórico que a área ganhou após essas propostas.

Avançando, com os estudos de Neira e Nunes (2009), já é apresentado um currículo, como denominam os autores, pós-crítico para a Educação Física, em que as temáticas desenvolvidas *“sejam confrontadas com as noções de poder que envolvem a hegemonia, gênero, classe social, cultura e racismo”* (p.245).

Porém, é também nesse cenário que, em 1996 uma nova versão das Leis de Diretrizes e Bases foi aprovada, e a Educação Física tornou-se componente curricular obrigatório na Educação Básica, sendo, entretanto, retirada do ensino superior, tornando-se facultativa nos cursos noturnos e passando então a regulamentar diversos deveres referentes ao campo educacional. Diversas críticas foram feitas a essa LDB, principalmente por essa lei não contemplar conceitos, “objetivos, nem conteúdos para o ensino da educação física, mas apresentar três condicionantes: além de integrar a proposta pedagógica da escola, ela deve estar ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar” (SOUSA; VAGO, 1997), o que possibilitaria diversas interpretações no cotidiano escolar.

No sentido de reforçar a LDB, foram lançados pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados para orientar o sistema de ensino de todo o País (BRASIL, 1997). Nesse documento, a EFE passou a ter o propósito de “[...] garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um

estilo pessoal, de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente [...]” (BRASIL, 1997 p.24).

Se o objetivo maior da Lei de Diretrizes e Bases (1996) era o de propiciar a todos formação básica para a cidadania a partir da criação de condições de aprendizagem na escola para:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32).

Foi por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais que o objetivo proposto pela LDB seria alcançado. Assim, de acordo com os PCN, os conteúdos são compreendidos como um meio para o desenvolvimento amplo dos alunos, assim como para sua formação como cidadãos, cabendo à escola o objetivo de viabilizar o domínio de ferramentas “[...] que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais [...]” (BRASIL, 1997, p.41).

Os objetivos que norteiam a formação a partir dos PCN se relacionam com a aquisição e o desenvolvimento de capacidades, sendo elas de ordem: cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética. Para que essas capacidades de fato se concretizem, o documento aponta que os conteúdos de aprendizagem devem ter sentido e funcionalidade para o aluno, e que o papel do professor é crucial nesse processo.

Portanto, nos PCN, a ideia central é que os conteúdos curriculares tenham como enfoque um ensino que seja um meio para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos e, assim, a ideia é que os conteúdos sejam desenvolvidos em três categorias: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, não necessariamente trabalhados de maneira separada em uma atividade (BRASIL, 1997).

Embora os PCN se constituam como um norte para as propostas educacionais, eles abrem a possibilidade de serem complementados e alterados de acordo com as necessidades e as características escolares dos estados e municípios.

No entanto, críticas foram levantadas em relação a esses parâmetros, principalmente sobre como poderia uma “proposta” que apresenta a visão de ser flexível, “determinar – em nível nacional – objetivos, conteúdos, avaliação, orientações didáticas que, segundo os teóricos do currículo, caracterizam na verdade uma proposta de Currículo Nacional” (SOUSA; VAGO; MENDES, 1997, p.64) Assim como são pontos, no mínimo, preocupantes e que concretizam uma tendência política nacional: a não consideração da realidade sociocultural brasileira e o ensino público; a desconsideração da produção teórica em educação física brasileira desenvolvida nos últimos anos; e a compreensão “de que as atividades corporais elaboradas pelo homem em sua longa e plural história, são compreendidas como um conjunto de “habilidades motoras, ‘condutas motoras’, ‘movimentos”” (SOARES, 2012, p.85).

Apesar disso, muitos estados desenvolveram seus próprios currículos, tendo como alicerce os PCN, entre eles o estado de São Paulo, sede deste estudo e temática específica da presente pesquisa.

Porém, antes de adentrarmos em capítulo específico sobre o Currículo do Estado de São Paulo (CESP), uma reflexão sobre o tema se faz pertinente, principalmente por esse termo já ter aparecido em relação às críticas aos PCN e isso irá nos acompanhar durante todo o estudo. Ademais, pensando na construção de currículos, mais um documento está sendo formulado para reger a educação em nível nacional no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, que em 2006 teve sua 2ª versão disponível para consulta. Portanto, a importância de se compreender e refletir de modo crítico sobre o currículo se faz essencial, já que todo o ensino básico será, infelizmente e forçosamente, moldado para atender as intencionalidades, principalmente políticas, desses documentos.

2.1. Currículo: concepções e reflexões

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p.150)

Ao iniciar a reflexão sobre currículo, optamos por apresentar, em síntese, a complexidade que engloba o termo e a teoria que o embasa. Se a definição de currículo não é reveladora de sua essência, mas, sim, de determinada teoria sobre (SILVA, 2011), e se a paz não é a principal característica do currículo e este se transforma em uma arena de conflitos e disputas (MOREIRA, 2009), torna-se, então, de vital importância compreender, ao menos minimamente, sua importância, para podermos agir com cautela e muita reflexão sobre não somente o termo, mas no caso desta pesquisa, sobre o documento utilizado e denominado de Currículo do Estado de São Paulo.

O termo “currículo” aparece, na literatura, no início do século XX, para designar um campo especializado de estudo, que, em suas primeiras concepções, já se firmava na lógica de o sistema educacional ser comparado ao empresarial (SILVA, 2011). Durante todo o século XX até o XXI, outras teorias foram traçadas, as quais podem ser divididas em três grandes blocos: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Em síntese, de acordo com Silva (2011, p. 17),

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (p.17).

Apesar de a visão de currículo entre as teorias críticas e pós-críticas não serem consonantes, Moreira (2009) apresenta três pontos considerados “razoavelmente consensuais” entre eles: 1) currículo é “um conjunto de intenções expressas em um projeto político cultural e de um conjunto de vivências que constituem as práticas que desenvolvemos” (p.289); 2) currículo é “o instrumento que permite sistematizar o processo educativo escolar” (p.289); 3) É pelo currículo que se reflete a visão de “cidadão e de cidadã que se pretende educar” (p.289).

Assim, se é por meio do currículo que “legitimam-se visões particulares do sujeito, da sociedade e da escola” (SILVA, 2011, p.57), a grande problemática volta-se em torno de *quais* visões se quer forjar, e, se essas visões são particulares, da perspectiva de *quem* elas se derivam?

Portanto, quando o ideal político é o de uma sociedade com direitos iguais, justa e democrática, o currículo será forjado para atender a esse ideal. No caso do Brasil, por exemplo, se o ideal é a concepção de uma sociedade neoliberal, como é fato, o currículo também é desenvolvido para atender a essa concepção.

A lógica neoliberal, claramente desenvolvida no País, se expressou e se expressa, em relação à educação, quando o Estado:

[...] é mínimo, quando deve financiar a escola pública e máximo, quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira a autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. (GENTILI, 1996, p.8)

Nesse tipo de projeto, a educação assume duas dimensões principais para servir aos propósitos industriais e empresariais: a- submeter a educação aos objetivos de preparação para o mercado de trabalho, e, para isso abortar os modelos pedagógicos que invistam em discussões sociais e políticas, concentrando esforços em “eficiência, eficácia, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos com potencial de aplicabilidade”; b- utilizar a educação como meio para a “transmissão de ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa como condições essenciais para a garantia do funcionamento estável da sociedade do século XXI” (NEIRA; NUNES, 2009, p.83-84).

Sem delongas, o currículo oficial traçado para o Brasil é o da lógica neoliberal, é o moldado pela classe dominante, excludente das minorias, é o da utópica meritocracia. O projeto neoliberal é traçado e confirmado pela LDB (1996) e, principalmente, tem seu auge no desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e dos currículos estaduais que seguem seus princípios, como é o caso do Currículo do Estado de São Paulo.

Enfim, currículo, num sentido geral é a dimensão cognitiva e cultural do ensino, ou seja, seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores. Porém, nunca poderá afastar-se de sua dimensão política, expressando sempre conflitos, contradições, rejeição consentimentos, mediação e negociação diante das relações de poder. (SOUZA JÚNIOR, p. 34).

2.2. O currículo do estado de São Paulo: Educação Física

Com o objetivo de resolver alguns “problemas de ensino”, pautados em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras avaliações (CINTO, 2012), o atual Currículo do Estado de São Paulo (CESP), implementado em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo SEE/SP, apresenta como propósito fornecer uma base comum de conhecimento e competências para todas as cinco mil escolas estaduais sob sua jurisdição (SÃO PAULO, 2008).

Esse documento, que abrange diretamente o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio das escolas públicas, teve origem em 2007, por meio do programa “São Paulo Faz Escola”. Sua implantação ocorreu em 2008, quando foram entregues e utilizados por professores e alunos principalmente, para todas as áreas, com ênfase em relação à escrita e ao cálculo, materiais em formato de jornais para os alunos, e revistas para o professor. Posteriormente, todo aparato foi *aperfeiçoado*, atingindo o formato que conhecemos hoje (SÃO PAULO, 2014-2017).

O Currículo do Estado de São Paulo (CESP), em ambiente de sala de aula, é composto por dois materiais, sendo um o Caderno do Professor (CP) e outro o Caderno do Aluno (CA).

O CP é composto por orientações didáticas, que nada mais são do que um sistema apostilado do que deve ser trabalhado em aula. Ali são apresentados os conteúdos a serem desenvolvidos, as atividades que podem ser realizadas e até a forma de avaliação, com um *bônus* de situações para ampliar o conhecimento e a recuperação. Em específico, consta do Caderno do Professor: uma orientação geral sobre os temas e os conteúdos do volume; um texto de apoio à temática a ser desenvolvida; algumas situações de aprendizagem divididas em etapas, com indicações de atividades, tempo

previsto para a realização, competências e habilidades a serem desenvolvidas; uma atividade avaliadora ao final de cada temática; uma proposta de situações de recuperação; e, ao final, referências para aprofundar a compreensão do assunto (SÃO PAULO, 2014-2017).

O CA, em consonância com o do professor, além de ser sistematizado do mesmo modo em relação aos temas, apresenta imagens, textos explicativos e exercícios. O CA apresenta em sua organização, para cada temática trabalhada, inicialmente a seção “Para começo de conversa”, na qual é apresentado um texto, geralmente ilustrado, para introdução; posteriormente atividades são propostas, geralmente com perguntas de múltipla escolha e/ou dissertativas, cruzadas, desafios, diagramas e algumas pesquisas. Há também a seção “Lição de Casa” e a “Você aprendeu?”, que seria uma rápida avaliação do aluno referente ao tema desenvolvido; um breve quadro de alguma curiosidade sobre o tema; e para finalizar, assim como no CP, as referências para aprofundamento, numa seção denominada “Para saber mais” (SÃO PAULO, 2014a).

Apesar de o documento ressaltar a participação de professores em sua elaboração, esse fato não é condizente com a realidade, uma vez que a comunidade escolar não foi considerada nesse processo e, portanto, não teve “[...] oportunidade de opinar sobre os pressupostos e necessidades de implantação de uma nova proposta curricular [...]” e tampouco “[...] foram consultados sobre suas experiências exitosas ou mesmo sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações” (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011, p. 233), sendo observada, então, a verticalidade dessa proposta.

O CESP apresenta como princípios centrais:

[...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008).

Em relação às competências, o documento aponta que um currículo, voltado para a aquisição de competências, deve ter o compromisso de “[...] articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que

os alunos aprendam ao longo dos anos [...]” (SÃO PAULO, 2008, p.8), compromisso que vai além do aprender conteúdos, mas, sim, que “[...] se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc) e para atuar em sociedade” (SÃO PAULO, 2008, p.8).

A Educação Física no CESP encontra-se, assim como nos PCN, inserida na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias por ser compreendida como tendo sua atuação na cultura corporal, não mais reduzida ao condicionamento físico e ao esporte, possibilitando ao aluno

[...] vivenciar, experimentar, valorizar, apreciar e aproveitar os benefícios advindos da cultura do movimento, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea. (SÃO PAULO, 2008, p. 32)

Assim, no documento, a EF tem como objetivos gerais a

[...] compreensão do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e da atividade rítmica como fenômenos socioculturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento; e a ampliação das possibilidades de Se-Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se-Movimentar no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica. (SÃO PAULO, 2011, p.230, grifos nossos)

Porém, apesar de o referencial teórico do CESP indicar a utilização de teorias críticas da educação física, como o uso do ideal crítico e autônomo do aluno (GRAMORELLI, 2014), as proposições didáticas, o material, a nosso ver, apresentam graves contradições (GRAMORELLI, 2014). A exemplo disso, dá-se a organização das atividades, expressas posteriormente no Gráfico 2.

Para melhor compreender o CESP em um cenário de estudos e reflexões, Cagliari (2014) apresenta um levantamento sobre as obras voltadas à Educação Física Escolar e ao Currículo do Estado de São Paulo referentes ao recorte de 2008-2014, dos periódicos A1 a B5 com escopo voltado a EFE e do Banco de Teses e Dissertação da CAPES. Para a presente pesquisa, optamos por ampliar a pesquisa da autora com as obras publicadas em 2015 e substituir a busca do Banco de Teses e Dissertações da Capes pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser atualmente uma

ferramenta mais completa e atualizada, e excluir as pesquisas não disponibilizadas *online*.

Sobre o Currículo do Estado de São Paulo, foram encontrados 19 trabalhos dentre os 1.366 sobre Educação Física Escolar, ou seja, aproximadamente 1,4% referia-se ao Currículo do Estado de São Paulo.

QUADRO 1- Referências sobre a Educação Física Escolar e Currículo do Estado de São Paulo (2008-2015).

1. BARROS, A. M. Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do Currículo do Estado de São Paulo. 2014. 193 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. (BDTD)
2. BONATO, N. A. M. O olhar do professor e dos alunos do ensino médio sobre o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. 2015. 234 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Câmpus de Araraquara), 2015. (BDTD)
3. CARVALHO, A. O.; DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M. Análise do conteúdo de ginástica nos currículos estaduais brasileiros. Arquivos em Movimento , Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.54-73, jun./jul. 2015.
4. CASTELLANI, R. M. A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo: limites e virtudes. Conexões , Campinas, v. 11, n. 1, p.235-251, jan./mar. 2013.
5. CINTO, G. J. G. Corpo, Escola e Processos de Subjetivação: a Educação Física no Programa São Paulo Faz Escola. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. (BDTD)
6. DINIZ, I. K. S. Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. (BDTD – 2014)
7. DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. Revista da Educação Física/UEM , v. 26, n. 3, p.353-365, 12 ago. 2015. Universidade Estadual de Maringá.
8. DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. As danças folclóricas no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo: a elaboração de um blog. Motrivivência , [s.l.], v. 26, n. 42, p.131-145, 16 jun. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
9. DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de educação física: aproximações a partir do Currículo do Estado de São Paulo. Movimento , Rio Grande do Sul, v. 21, n. 3, p.701-716, jul./set. 2015.
10. FERREIRA, A. F. Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de educação física escolar pautadas no Currículo do

Estado de São Paulo . 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. (BDTD)
11. FIORINI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Motriz , Rio Claro, v. 19, n. 1, p.62-73, jan./mar. 2013.
12. GERMANO, V. A. C. Educação física escolar e Currículo do Estado de São Paulo : possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street dance. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. (BDTD)
13. GRAMORELLI, L. C. A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física : novas paisagens para um novo tempo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. (BDTD).
14. LIMA, L. B. Q.; CARRARA, P.; DUARTE, L. H.; CIPRIANO, D. A.; NUNOMURA, M. A Ginástica Artística na proposta curricular para a educação física em São Paulo. Revista Pensar A Prática , Goiânia, v. 18, n. 2, p.395-406, abr./jun. 2015.
15. MILANI, A. G. Gênero nas aulas de educação física : diálogos possíveis com os conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo e o Facebook. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. (BDTD)
16. ROCHA, R. L. F. A prática pedagógica de educação física a partir do Currículo de São Paulo . 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. (BDTD)
17. ROCHA, R. L. F.; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no Currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. Revista Pensar A Prática , v. 17, n. 2, p.517-529, 30 jun. 2014.
18. SILVA, K. I.; SANTOS, B. R.; RODRIGUES JÚNIOR, J. C. A compreensão de professores sobre o Currículo de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo em comparação com a concepção de um dos autores do currículo. Conexões , Campinas, v. 12, n. 1, p.59-84, jan./mar. 2014.
19. TENÓRIO, K. M. R.; BEZERRA, B. B.; SOUZA JUNIOR, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; MELO, M. S. T. Propostas Curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. Motriz , Rio Claro, v.19, n. 3, p.542-556, jul. 2012.

Após a leitura, para uma primeira análise, as obras foram categorizadas a partir de seus objetivos. Porém optamos por não apresentar ainda neste momento os resultados encontrados, pois eles serão utilizados nas discussões ao longo deste estudo.

Das 19 obras encontradas e disponíveis para acesso *online*, foram elaboradas quatro categorias:

- Análise documental de currículos estaduais: estando presente o Currículo do Estado de São Paulo (3-5-7-13-19).
- Percepções gerais sobre o CESP e Educação Física (1-2-4-16-17-18).
- Análise e estratégias de ensino das temáticas do CESP (6-11-12-14-15)
- Instrumentos de apoio para o ensino, utilizando os conteúdos do CESP (6-8-9-10-12-15).

A primeira categoria – Análise documental de currículos estaduais – engloba os estudos que analisaram documentalmente variados currículos estaduais e foi subdividida nos estudos de análise do conceito utilizado, na análise do CESP mediante estudos de Michael Foucault e, por último, nas temáticas específicas da área presentes nos diversos currículos.

Na primeira subcategoria, foi analisado e discutido o conceito de “cultura corporal” (GRAMORELLI, 2014), assim como as intencionalidades e a característica das avaliações, sendo que, em específico sobre o CESP, a pesquisa apontou a ausência dessa temática (TENÓRIO et al, 2012). Na segunda subcategoria, a análise de Cinto (2012) apresenta reflexões sobre o CESP, embasadas nos estudos de Michel Foucault, quando se discutem o corpo, a organização escolar e os processos de subjetivação e se põem em cheque a eficácia e os mecanismos de manipulação e idealização do aluno. A última subcategoria, relaciona-se a análises sobre as temáticas específicas da área presentes nos diversos currículos estaduais, nacionais, sendo contempladas aí a Ginástica e a Dança (CARVALHO; DARIDO; IMPOLCETTO, 2015; DINIZ; DARIDO, 2015); e sobre a presença ou não dessas temáticas, conceitos utilizados e conteúdos a serem desenvolvidos.

A categoria “Percepções gerais sobre o CESP e Educação Física” é um compilado de estudos (BARROS, 2014; BONATO, 2015; CASTELLANI, 2013; ROCHA, 2014; ROCHA; DAOLIO, 2014; SILVA; SANTOS; RODRIGUES JUNIOR, 2014) que apresentam a visão de professores, alunos e autores do

currículo diante de suas realidades e percepções. Nesses trabalhos, são encontrados apontamentos sobre formação continuada, falta de materiais e infraestrutura, (não) consulta dos professores para formulação do currículo, compreensão da concepção teórica adotada pelo documento, adaptações no dia a dia, diversidade de conteúdos (pontos positivos e negativos) e a divisão de aulas práticas *versus* teórica.

A terceira categoria traz em pauta os estudos sobre as “Análises e estratégias de ensino das temáticas do CESP” em que questões sobre o ensino de danças folclóricas, hip-hop e ginástica artística foram abordadas (DINIZ, 2014; GERMANO, 2015; LIMA et al, 2015), assim como estratégias de ensino, utilizando do CESP, para alunos com deficiência visual (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013) e para o trabalho com as questões de gênero (MILANI, 2015).

A última categoria mostra a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como “instrumentos de apoio para o ensino utilizando os conteúdos do CESP”. *Blogs*, jogos digitais, *Facebook* e celulares foram os instrumentos selecionados pelos estudos (DINIZ, 2014; DINIZ; DARIDO, 2014; DINIZ; DARIDO, 2015; FERREIRA, 2014; GERMANO, 2015; MILANI, 2015) para serem utilizados por professores e alunos, tanto para busca de informações como para realização das atividades propostas pelo CESP.

Retomando a temática desta pesquisa, pôde-se observar que dois foram os trabalhos relacionados à Ginástica no Currículo do Estado de São Paulo, sendo um referente à análise geral dessa temática nos currículos educacionais de diversos estados, participação, conceitos e conteúdos (CARVALHO; DARIDO; IMPOLCETTO, 2015) e uma análise específica de um dos conteúdos ginásticos presentes no material, a Ginástica Artística, em que são discutidos as atividades, as facilidades e dificuldades e o trabalho do professor (LIMA et al, 2015).

Não obstante os trabalhos encontrados apresentem resultados que muito podem contribuir para discussões e modificações no Currículo do Estado de São Paulo, esses ainda são escassos e não contemplam, ao menos, todos os conteúdos selecionados pelo documento para serem desenvolvidos.

Ademais, apesar dos resultados encontrados nos estudos, notamos que pouco foram aproveitados pelo estado para melhorar não somente o material do CESP em si, mas o trato com os professores, oferecendo-lhes, por exemplo, melhores condições para realizar um formação continuada, materiais e infraestruturas apropriados.

Nesse cenário desenhado, será que a Ginástica está presente na EFE atualmente? Como o Currículo do Estado de São Paulo tem influenciado a prática do profissional de Educação Física nas aulas de Ginástica?

3. A “GINÁSTICA” NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: DO “FAZER” AO “SER”

Como visto anteriormente, a Ginástica, que a princípio no Brasil foi considerada como sinônimo de Educação Física, devido à incorporação dos Métodos Ginásticos Europeus, começou a se devolver no País na passagem do século XIX para o XX.

Com características distintas, porém com finalidades semelhantes, três métodos ginásticos foram introduzidos no Brasil: o alemão, o sueco e o francês; que como observado, foram trazidos para atender aos pressupostos de promoção da educação moral, da regeneração ou de reconstituição das raças, higiene física e mental e o físico disciplinado (SOARES, 2012).

Como o objetivo deste capítulo é o de compreender o desenvolvimento das práticas corporais gímnicas na Educação Física Escolar, mostra-se importante apresentar cada um dos três métodos que tiveram influência na formação de uma parcela da população brasileira, durante o período no qual eles se constituíram como sendo EF.

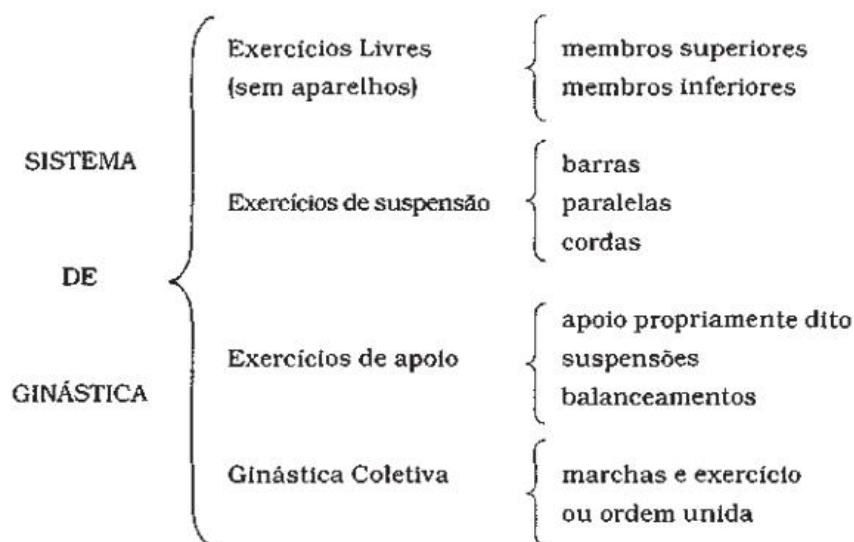
- **Método Alemão**

No Brasil, o primeiro método difundido foi o Método Ginástico Alemão na primeira metade do século XX. Segundo Marinho (1980), duas foram as fontes que contribuíram para a implantação desta ginástica: a primeira referente à vinda dos imigrantes alemães que se instalaram no sul do Brasil; e a segunda, à presença dos oficiais e dos soldados prussianos na formação da guarda imperial.

O Método Alemão foi constituído principalmente pelas características traçadas por Guts Muths, Friedrich Ludwig Jahn e Adolph Spiess e, de acordo com Soares (2012, p. 53), continha um forte caráter nacionalista, cientificista e militar e devia ser praticado todos os dias, tanto por homens, mulheres e crianças (com ressalvas específicas), disseminando, então, “[...] cuidados higiênicos com o corpo e com o espaço onde se vive [...]”. Em relação ao método alemão em ambiente escolar, Adolph Spiess, um dos seus idealizadores, sugere que, um período do dia, deveria ser dedicado ao

exercício físico. Accioly (1949, p.9) citado por Soares (2012, p. 55) esquematiza esse modelo no sistema escolar assim:

Figura 1: Sistema de Ginástica Escolar – Método Alemão (Spiess)



Fonte: Soares, 2012, p.55.

Notamos nessa sistematização o caráter mecanicista do método, cujo objetivo de formação pedagógica é voltado a uma necessidade prática: a instrução física das massas para a defesa da pátria, considerando tanto a sociedade em geral quanto a população escolar como um soldado em potencial (SOARES, 2012).

Rui Barbosa foi um dos principais combatentes desse modelo, que foi consagrado como método oficial do exército brasileiro de 1860 até 1912 e teve, em 1870, traduzido o *Novo Guia para o Ensino de Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia* para ser utilizado como modelo no Brasil (SOARES, 2012).

- Método Sueco

De acordo com Moreno (2015), pouco se sabe como a ginástica sueca se apresentou ao Brasil, a não ser pelos pareceres de Rui Barbosa que defendia a sua implantação nas escolas brasileiras. A ginástica sueca continha fortes traços idealistas. Tendo como precursor Pier Henrik Ling (1776-1839), objetivava a formação do corpo e, na ciência médica, sua explicação. Ljunggren (2011), retomando Lindroth (1974), aponta sete pontos da ginástica sueca: 1) precisão de movimentos; 2) formalidade do exercício; 3) princípio da

seleção; 4) princípio da progressão; 5) lição de ginástica; 6) disciplina; e 7) participação de todos. O método sueco era considerado racional por basear-se em argumentos científicos em tudo o que era usado e adotado, apenas os exercícios necessários e bem conhecidos para o corpo eram feitos (MORENO, 2015).

Acreditava-se que a prática da ginástica lingiana “[...] criaria um verdadeiro exemplar da raça humana, contribuiria para a diminuição de ‘gangrenas sociais’ e como doutrina buscaria atuar na atenção e na vontade e agir sobre o comportamento do indivíduo [...]” (MORENO, 2015, p.5). No Brasil, o método foi divulgado tanto por meio de discursos, como os de Rui Barbosa, mas também por “manuais didáticos” escritos por diversos autores, tais como o de Paulo Louret e o de Arthur Higgins, tendo como motivação geral a criação de um material que auxiliasse os professores de ginástica (MORENO, 2015). De acordo com Moreno (2015), a organização da obra de Louret chama atenção para o número de atividades, para a extensa explicação explícita ao professor, para a utilização adequada das vozes de comando, para os movimentos do corpo realizados em exercícios ordenados, repetidos se necessário, e com progressão para os aparelhos uma vez que os exercícios de corpo livre deveriam ser bem executados.

Moreno (2015) salienta que Arthur Higgins, em sua obra, diz que a ginástica podia ser dividida em:

Ginástica higiênica – exercícios para conservar e aprimorar a saúde; **médica** - auxiliar na cura de algumas enfermidades e corrigir certas deformidades; e **educativa** - educar o corpo e torná-lo ágil, destro, desempenhado, forte e “estheticamente bello”. (HIGGINS, 1934, p. 14 apud MORENO, 2015, p. 7)

Citado por Moreno (2015), Higgins (1896) considerava importante a união da ginástica higiênica com a educativa para o desenvolvimento da ginástica escolar, que era entendida como a arte de aprimorar fisicamente os alunos. Assim, mais uma vez notamos um método ginástico, mecânico e higienista, em ambiente escolar.

- Método Francês

Esse método muito influenciou o Brasil, mas não teve dinâmicas e objetivos muito diferentes dos demais já apresentados.

Ele representa o ideal francês de uma educação voltada para a constituição social de homens completos, compreendendo que “todo cidadão tem direito à educação” (SOARES, 2012). Com alguns traços semelhantes aos métodos ginásticos alemão e sueco, ele conta com um forte traço moral e patriótico e demonstra preocupação com o corpo anatomofisiológico, sendo organizado para atender não somente aos militares, mas também à população em geral (SOARES, 2012).

O desenvolvimento do Método Ginástico Francês (MGF) é atribuído ao D. Francisco de Amoros y Ondeaño e, de acordo com Marinho (1980), deveria conter a prática de todos os exercícios que tornariam o homem mais corajoso, inteligente, sensível, forte, habilidoso, adestrado, veloz e ágil, etc., tornando a ginástica um conteúdo possível de atuação em diferentes vertentes, tais como, físicas, psicológicas, morais e ainda voltada ao melhoramento da espécie humana.

Marinho (1980) elenca 15 lições de ginástica que caracterizam o método, todas elas completamente marcadas por (de novo) um caráter mecanicista, voltado para o desenvolvimento da força, agilidade e resistência. Essas qualidades refletiam bem os ideais de cidadão que a França almejava naquele momento histórico e, ao ser transportado para o Brasil por meio da Missão Militar Francesa (1907), o Método Ginástico Francês (MGF) reforçava aqui a necessidade de um cidadão moldado com essas características.

Em síntese, esse método buscava uma Educação Física orientada por princípios anatomofisiológico, cujos objetivos eram, em nível físico, o desenvolvimento proporcional do corpo, a manutenção e a melhoria dos órgãos na fase adulta, e, como valores atitudinais, um homem obediente, submisso e que respeitasse as autoridades sem questionamentos (SOARES, 2012).

Se na década de 1950, as práticas ginásticas desenvolvidas nas escolas brasileiras se distanciaram da Educação Física Escolar por conta da implementação do Método Desportivo Generalizado, uma Educação Física

voltada para as práticas esportivas; no início da década de 1990, as novas correntes pedagógicas, que tinham em comum o rompimento com o modelo tradicional esportivista (DARIDO; RANGEL, 2005), retomam as aulas de Ginástica na EFE.

Esse movimento vai influenciar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física Escolar, em 1997, e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos conteúdos ginásticos, entendidos como:

[...] técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Cabe ressaltar que são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com o bloco conhecimentos sobre o corpo, pois nas atividades ginásticas esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando à percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral. (BRASIL, 1997, p.37, grifo nosso).

E suas possíveis temáticas orientadas no documento são “Ginásticas: de manutenção de saúde (aeróbica e musculação); de preparação e aperfeiçoamento para a dança; de preparação e aperfeiçoamento para os esportes, jogos e lutas; olímpica e rítmica desportiva” podendo ser ampliadas e/ou reduzidas (BRASIL, 1997, p. 33).

Desta maneira, é a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais que a Ginástica volta, oficialmente, a integrar a Educação Física Escolar como um conteúdo, tendo uma infinidade de pressupostos de formação, conforme já explicitado, que devem ir além do saber fazer, mas do saber ser em nível complexo, sabendo mais do que a execução dos exercícios ginásticos, mas como uma pessoa conhecedora e crítica desse conhecimento, que consegue relacioná-lo em diversos cenários sociais.

Porém, no que consiste à orientação para as Ginásticas, apontadas nos PCN, ainda é possível enxergá-la com caráter técnico e utilitarista, como aquecimento para o futebol, relaxamento e alongamento após uma outra atividade, não sendo considerado um conteúdo com temáticas próprias, apesar

de conter inúmeras possibilidades, assunto já discutido por SOUZA (1996) e referendado por outros pesquisadores da área. Essa problemática muito influenciou o desenvolvimento da Ginástica no contexto escolar, pois sua grande abrangência e difícil definição possibilitaram compreensões diferentes e ocasionaram atitudes diversas de acordo com o posicionamento, principalmente do professor (SCHIAVON, 2003).

Por conta dessas possíveis interpretações do documento, cujo objetivo era nortear a educação do País, diversos estados desenvolveram seus próprios currículos, como mencionado no capítulo anterior, com objetivos e conteúdos próprios, adequados às suas realidades.

Em São Paulo não foi diferente, em relação à Ginástica, o Currículo do Estado de São Paulo (2008) orienta que:

Espera-se que até a 4a série/5o ano do Ensino Fundamental os alunos tenham vivenciado um amplo conjunto de experiências de Se-Movimentar e possuam várias informações/conhecimentos sobre jogo, esporte, ginástica, luta, atividade rítmica, exercício físico etc., decorrentes não só da participação nas aulas de Educação Física, mas do contato com as mídias e com a cultura de movimento dos grupos socioculturais a que se vinculam (família, amigos, comunidade local etc.). (SÃO PAULO, 2008, p. 226)

Entre o 5º e o 9º ano, espera-se que os alunos evidenciem os sentidos e as intencionalidades presentes em tais experiências (vivenciadas até o 5º ano), “[...] cotejando-os com os significados/sentidos e intencionalidades presentes nas codificações das culturas esportiva, lúdica, gímnica, das lutas e rítmica” (SÃO PAULO, 2008, p.226). Neste documento, a Ginástica é compreendida como um conteúdo da Educação Física, porém não é apresentada a concepção de Ginástica adotada, para, posteriormente, expor os conteúdos, assim como a razão de escolha de algumas práticas gímnicas em detrimentos de outras.

O Quadro 2 sintetiza a proposta do CESP para o Ensino Fundamental II, foco desta pesquisa, em relação aos conteúdos gímnicos e seus objetivos no desenvolvimento de habilidades:

QUADRO 2: Conteúdos Ginásticos e Habilidades no Currículo do Estado de São Paulo para serem desenvolvidos no Ensino Fundamental II

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Esporte: Ginástica Artística (GA) ou Ginástica Rítmica (GR)	Identificar e relacionar diferentes movimentos do cotidiano com a GA (ou GR); identificar e nomear os gestos e os movimentos da GA (ou GR), associando-os aos exercícios e aparelhos obrigatórios; reconhecer a importância de condutas colaborativas na execução dos movimentos da GA (ou GR) e recorrer a elas; identificar as próprias estruturas corporais utilizadas na GR; associar exercícios de flexibilidade e força às articulações e aos músculos.
6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
Esporte: escolher uma modalidade ginástica não desenvolvida na 5ª série/6º ano	
Ginástica: Ginástica Geral (Ginástica para Todos)	Identificar e reconhecer os movimentos característicos de modalidades gímnicas esportivas e de modalidades gímnicas de participação; identificar e reconhecer movimentos presentes em diferentes manifestações da cultura de movimento para atribuir significado à ginástica geral.
7ª série/8º ano do Ensino Fundamental	
Ginástica: Práticas contemporâneas – Ginástica aeróbica, Ginástica localizada e/ou outras	Identificar as principais características do alongamento, da ginástica aeróbica e da ginástica localizada; reconhecer a ginástica como uma possibilidade do Se-Movimentar; discriminar os diversos tipos de ginástica; identificar as principais características de algumas variações das ginásticas aeróbica e localizada e de algumas ginásticas “alternativas”; identificar as partes de uma sessão de ginástica aeróbica ou ginástica localizada.
Ginástica: Práticas contemporâneas – ginástica de academia: padrões de beleza corporal, ginástica e saúde	Identificar os interesses e as motivações envolvidos na prática das ginásticas de academia; associar os discursos sobre as ginásticas de academia às manifestações de busca de padrões de beleza corporal; estabelecer relações entre as ginásticas de academia, a busca de padrões de beleza corporal e os parâmetros de saúde; identificar os princípios de treinamento envolvidos na elaboração de um programa de exercícios.

Assim, diferentemente da caracterização inicial das práticas ginásticas em caráter nacional no século XIX, agora os objetivos, em teoria, que cercam esse conteúdo vão um pouco além, apesar de ainda permanecerem muitos aspectos técnicos em relação ao ensino da Ginástica.

Entretanto, apesar de o documento apresentar uma perspectiva não tradicional de ensino e de educação física, pesquisas como a de Murbach e colaboradores (2015), ao analisarem as atividades propostas para o ensino da Ginástica Geral, tendo como fundamento o *Spectrum of Teaching Styles* pensado por Mosston (1966), observaram que os métodos de ensino, sugeridos nas atividades, dificilmente promoveriam o desenvolvimento da formação crítica e autônoma dos alunos.

Portanto, importante se faz ao profissional da EF se questionar e questionar os referenciais que norteiam a área para buscar melhorias e aprimoramentos. Daí a relevância desta pesquisa aqui realizada e de tantas outras.

4. MÉTODO

Para alcançar os objetivos de analisar e verificar o desenvolvimento dos conteúdos ginásticos propostos pelo CESP e a percepção dos professores diante dessa temática, utilizamos a abordagem qualitativa de caráter descritivo para realização deste estudo.

Segundo Thomas e Nelson (2002), a importância da pesquisa descritiva fundamenta-se na premissa de que os problemas podem ser encontrados e resolvidos, bem como as práticas podem ser aprimoradas por meio da observação, da análise e da descrição objetivas e completas.

Assim, para melhor desenvolvimento e compreensão da pesquisa de campo, foram empregadas três etapas de coletas. Na primeira, foi realizada uma entrevista guiada (Apêndice A) com professores efetivos do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino da cidade de Rio Claro, com os propósitos de se inteirar da realidade na qual eles estão inseridos, de conhecer seu contato com o Currículo do Estado de São Paulo e de saber se trabalham com o material e como o desenvolvem, com foco para os conteúdos ginásticos. A entrevista guiada permite ao entrevistador utilizar um “guia” de temas preestabelecidos a ser explorados durante o decorrer da entrevista, para facilitar o processo da sua realização (RICHARDSON et al., 1999).

A segunda etapa consistiu na observação não participante (MARCONI; LAKATOS, 2006) das aulas de um conteúdo ginástico específico do Currículo do Estado de São Paulo. De acordo com Marconi e Lakatos (2006), a observação é uma técnica que não só auxilia para conseguir informações que vão além do ver e ouvir, mas também permite examinar o fato a ser estudado. Ela desempenha um papel importantíssimo, pois favorece ao pesquisador ter um contato mais direto com a realidade e, desse modo, identificar e obter provas a respeito do objeto de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Na terceira etapa foram realizadas entrevistas (Apêndice B), com os professores, cujas aulas foram observadas, para que houvesse uma melhor compreensão tanto do que foi observado, quanto dos fatores que podem ter incentivado as atitudes, as atividades e o modo de ensinar escolhidos por eles.

Esta pesquisa obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob o protocolo nº 1.202.648, no ano de 2015, assim como da Diretoria de Ensino de Limeira, órgão responsável pelas escolas estaduais de Rio Claro/SP.

4.1. Participantes

Primeiramente, foi solicitada uma autorização para a Diretoria de Ensino de Limeira para convidar todos os professores efetivos, em exercício, de Ensino Fundamental II (EF II) das escolas estaduais de Rio Claro/SP para participar deste estudo. Das 18 escolas estaduais de Ensino Fundamental II, com uma média de 400 alunos por escola (aproximadamente 30 por turma), 15 foram os professores encontrados atuantes em sala de aula. Sabe-se que havia mais professores efetivos, porém muitos se encontravam em situação de afastamentos e/ou licenças.

Para a realização das entrevistas (Etapa 1), dos 15 professores convidados, 12 concordaram em participar (80% do total), e dos 3 que não participaram, os motivos se encontram entre não aceite do professor (1) e não aceite da escola (2).

Após a realização das entrevistas, foi solicitada aos professores a possibilidade de observação das aulas de Ginástica que seriam desenvolvidos durante o ano nas escolas. Dos 12 professores entrevistados, 10 deles aceitaram que suas aulas de Ginástica fossem observadas. Entretanto observar uma aula vai muito além do aceite inicial do participante, como isso envolve uma série de variáveis, discutidas posteriormente, a ação só foi possível com três deles.

O Quadro 3 apresenta a situação vivida no desenvolvimento da pesquisa de campo, quando do convite aos professores para que houvesse a observação *in loco* de aulas de Ginástica na Educação Física escolar.

Quadro 3: Situação de professores da Rede Estadual de Ensino (cidade de Rio Claro-SP) convidados a participar da pesquisa de observação de aulas de Ginástica (2ª. Etapa)

Participante	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	Situação para a pesquisa
P1	X	X	X	X	Afastamento para campanha eleitoral
P2				X	Não autorização da escola para as observações
P3	X	X	X		Aceitou participar da pesquisa
P4				X	Aceitou participar da pesquisa
P5	-	-	-	-	Não aceitou participar das observações por problemas com pesquisas anteriormente realizadas
P6			X	X	Não autorização da escola para as observações
P7	X		X		Desistência em participar das observações
P8		X		X	Não segue a ordem proposta pelo CESP
P9	X	X	X	X	Desistência em participar das observações.
P10	X	X	X	X	Aceitou participar da pesquisa
P11	-	-	-	-	Não ministra aula para os anos que contém conteúdos ginásticos
P12	-	-	-	-	Não aceitou participar das observações por problemas com pesquisas anteriormente realizadas

4.2. Análise de dados

Para a análise dos dados da entrevista, foi realizada a análise de conteúdo proposta por Dionne e Laville (1999), que apresentam as seguintes etapas para organização e análise dos dados:

- Recorte dos conteúdos: consiste “[...] em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro de categorias [...] os elementos recortados vão constituir as unidades de análises, ditas também unidades de classificação ou de registro” (p.216).

- Definição das categorias analíticas: Os elementos rearranjados e agrupados por afinidade de sentido irão se organizar sob diversas categorias

analíticas, sendo, para esta pesquisa, utilizado o *modelo misto* de análise em que as “[...] categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará” (p.219).

- Categorização final das unidades de análise: “[...] trata-se de considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios da grade de análise para escolher a categoria que convém melhor a cada uma” (p.223)

Os dados numéricos existentes na pesquisa foram analisados por meio de estatística descritiva (CUNHA, 1978).

4.3. Caracterização dos professores participantes, efetivos das escolas estaduais de Rio Claro/SP e seus respectivos contextos

Após os resultados da primeira etapa desta pesquisa (entrevista guiada), foi possível caracterizar o perfil do professor que se encontra na Rede Estadual de Ensino da cidade de Rio Claro. Optamos por caracterizar os participantes e suas condições de trabalho, para que o leitor entenda melhor o contexto no qual eles estão inseridos.

Gráfico 1: Caracterização do curso de Ensino Superior cursado pelos participantes, professores efetivos das escolas estaduais de Rio Claro/SP

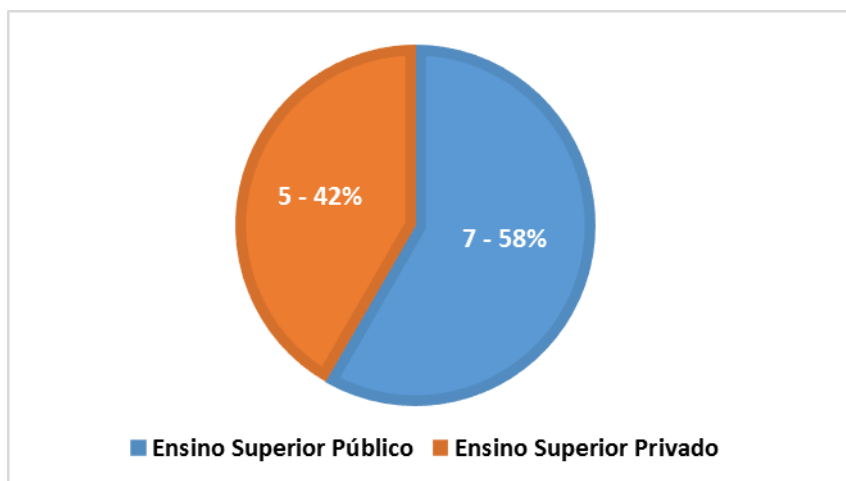
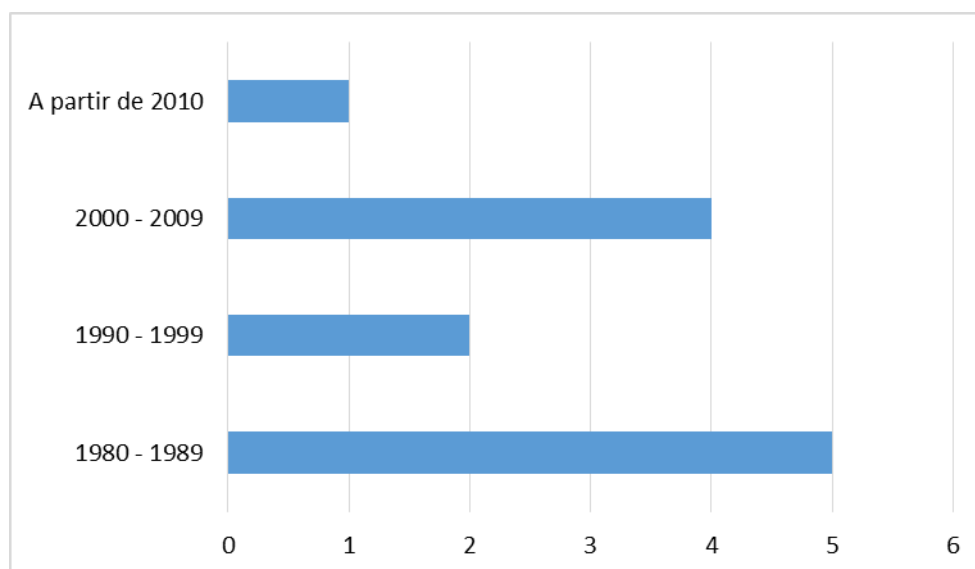
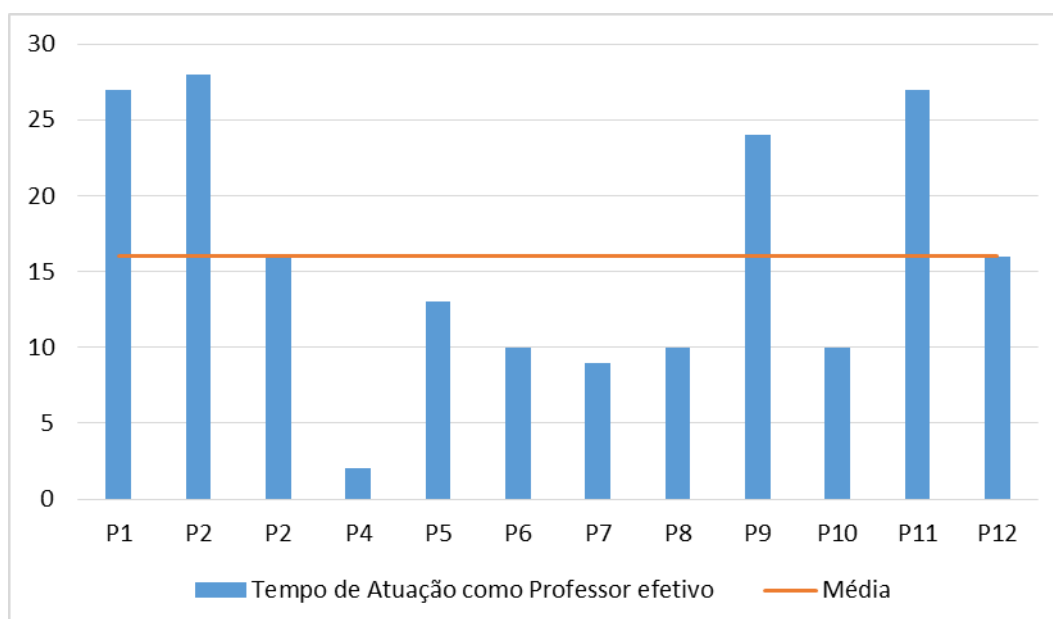


Gráfico 2: Ano de graduação dos professores participantes, efetivos atuantes na Rede Estadual de Ensino do município de Rio Claro/SP



Nota-se que apenas um professor se graduou após a implementação do CESP, ocorrida em 2008, pois, dentre aqueles que se formaram na faixa de 2000 a 2009, nenhum deles foi posterior a 2008. Assim verificamos que 91,6% dos professores efetivos em exercício (11) na Rede Estadual de Ensino de Rio Claro/SP não tiveram sua formação inicial relacionada ao material que hoje faz parte de sua rotina de trabalho.

Gráfico 3: Tempo (em anos) de atuação como professor efetivo na rede estadual de ensino de Rio Claro/SP



O Gráfico 3 mostra que, em média, o tempo de atuação dos professores encontra-se entre os 16 anos. Embora haja um professor que atue há apenas dois anos em escolas estaduais, todos os demais possuem certo conhecimento sobre o sistema de ensino das escolas públicas (estaduais), assim como sobre sua complexidade.

Referente à formação continuada, três dos professores entrevistados realizaram algum tipo de especialização (*Lato sensu*) e/ou mestrado (*Stricto sensu*), o que corresponde a 25% dos participantes.

Após uma apresentação superficial do perfil desses professores, os tópicos das entrevistas tornaram-se mais densos, o que permitiu obter relatos mais reflexivos e uma caracterização mais completa deles

Foi solicitado aos professores que explanassem a respeito da escolha da profissão. Quase todos relataram ter sido o gosto pessoal o motivo da escolha (91,6%): ou por apreço à área ou a alguma modalidade esportiva ou por outra prática corporal que tenha praticado, como é o caso do Participante 6: *“Eu fui de família de atletas [...] fui atleta de atletismo [...] sou professora de educação física porque eu amo o que faço, não foi por falta de opção”*.

Na sequência, buscou-se conhecer o grau de contentamento com a profissão de professor de educação física e os fatores determinantes dessa percepção (Quadro 3). Dos doze professores entrevistados, dois optaram por não se pronunciar a respeito por conta de problemas referentes a outras pesquisas realizadas e por receio a possível problema na escola.

Quadro 4: Contentamento com a área

P1	<i>Já estive muito mais contente.</i>
P2	<i>Não me arrependo, apesar de passar por todas as dificuldades.</i>
P3	<i>São vários fatores, dificuldade de realizar meu trabalho.</i>
P4	<i>Pelo esporte eu me sinto um pouco mais confortável.</i>
P5	-
P6	<i>Amo o que eu faço [...] não tem coisa melhor.</i>

P7	<i>É bacana né, no começo é um pouco difícil mais depois você acaba se acostumando. Eu gosto da área que eu trabalho.</i>
P8	Muito contente, sou apaixonado pela educação física.
P9	<i>Cada ano estou me decepcionando mais um pouco, não tenho perspectiva de que vai melhorar.</i>
P10	<i>Eu gosto de ser professor. [...] Mas a perspectiva é muito negativa.</i>
P11	Sou feliz com a área que escolhi.
P12	-

Como é mais frequente ser destacado o enfoque negativo em pesquisas, escolhemos, assinalar, primeiramente, as **percepções positivas da carreira de professor de educação física**, cujas justificativas estão explicitadas a seguir:

“Ninguém vai ficar rico né, mas também eu acho que na minha época era mais difícil, agora o campo está mais aberto. ” (P2).

“Conseguimos atingir valores que outras disciplinas não conseguem, conseguimos tratar os temas transversais dentro de nossa aula, de uma forma que eles consigam entender isso e essa proximidade de nossa disciplina traz um sentimento de colher bons frutos no futuro. ” (P6).

“Eu escolhi a área certa, mas eu acho que a Educação é desvalorizada. ” (P8).

No entanto, apesar de haver percepções positivas, as negativas, levantadas por esses professores ainda são majoritárias. No Quadro 5, estão elencadas as justificativas para as percepções negativas em ordem decrescente de incidência nos discursos.

Quadro 5: Percepções negativas referente à docência em Educação Física no Sistema de Ensino da Rede Estadual.

PERCEPÇÕES NEGATIVAS	FALA DOS PARTICIPANTES
Materiais e Infraestrutura: infraestrutura inadequada (quadras quebradas, com rachaduras, sem marcações, limpeza precária), materiais (poucos e/ou nenhum, adaptações excessivas, pouca variedade);	<i>“Adaptando, você tem que ficar improvisando né [...]” (P2);</i> <i>“Não teve nenhuma compra de material esse ano, o final do ano passado a gente já tinha levado meio a banho maria. ” (P10);</i> <i>“A (Ginástica) Rítmica é muito difícil por não ter o material, esse negócio de ficar fazendo com papel crepom barato só rasga [...] o material que vem, quando vem, é muito fraco. O arco, eu dou duas aulas e eles estão todos amassados, tudo bem que é um pouco de relaxo do aluno, mas eu não consigo visualizar, porque o legal é soltar um arco” (P10); eu peço para eles comprarem (material) ...” (P7)</i> <i>“É soltar, a ideia é soltar (material) mas [...] às vezes você não solta tanto para controlar mais, infelizmente, para preservar o material. Mas assim, esse ano já não devo ter arco, os arcos que eu tinha já amassaram todos e aí também alguns vão parar em cima da árvore...” (P7)</i> <i>“Até que meu cônjuge chegue em mim e peça para eu parar de comprar os materiais, parar de comprar uma bola, parar de comprar um arco, parar de comprar uma corda, porque não dá, não faz parte do nosso orçamento e se fosse para você comprar essas coisas, esses materiais, mesmo que seja para você trabalhar, você teria que ter esse recurso. É frustrante” (P6).</i> <i>“Sala ambiente de educação física, não tem nada [...], então é uma sala de aula comum com carteiras e lousa [...], você consegue trabalhar os conteúdos, não como gostaria [...] limitado pelo material ou limitado pelo espaço” (P8)</i>

Condições trabalhistas: remuneração, plano de carreira, reajustes, reconhecimento pelo Estado;	<i>“Salário, não, não estou contente com a remuneração, eu acho que a área da Educação é desvalorizada” (P8)</i> <i>“É, o problema é assim, a perspectiva é muito negativa, a gente vem de um reajuste zero, uma promessa de reajuste zero, tudo que é crise parece que é desculpa para cortar necessidades básicas, então vai cortar da Educação [...] é muito preocupante como estão deixando a escola pública” (P10);</i>
Desinteresse dos alunos	<i>“Na minha visão alguns materiais não devem ser adaptados porque faz diferença no interesse do aluno e no próprio aprendizado, coisa que acontece” (P4)</i> <i>“Só fica retido por falta, dificilmente vai ficar retido por notas, [...] ele teve um ano inteiro para aprender, aí faz um trabalhinho e passa de ano e a gente (professores) tem a obrigação de fazer isso [...]. Até se o aluno fica retido pela escola ele pode entrar com recurso na diretoria de ensino. [...] Então o aluno se desestimula a produzir mais, porque tá muito fácil” (P9).</i>
Reconhecimento: marginalização social do papel do professor	<i>“Há um descontentamento também do reconhecimento do papel do professor pelo Estado” (P4)</i> <i>“[...] eu acho que a área da educação é desvalorizada, não é reconhecida, mas é vital para a sociedade, mas não tem o valor que deveria ter” (P8)</i> <i>“[...] o que está me deixando mais descontente ultimamente é o descaso mesmo do Estado” (P10).</i>
Sistema de ensino: descontinuidade dos	<i>“[...] os alunos que chegam no ensino médio [...] não aprenderam os conteúdos que deveriam ter aprendido</i>

conteúdos	<i>e isso dificulta meu trabalho, porque o conteúdo do Ensino Médio é uma continuidade do Ensino Fundamental II, assim como do EFII é uma continuação do EFI” (P4).</i>
Indisciplina em sala de aula	Sobre a indisciplina, todos os professores que apontaram esse fator somente o citaram, dando a impressão, novamente, que assim como a questão do mal remuneração, a indisciplina dos alunos seria inata, afirmação que em realidade sabe-se que é falsa, para ambas as situações.
Formação profissional: novos documentos e currículos para serem seguidos	<i>“A gente não teve capacitação adequada para trabalhar com os materiais atuais, então a gente fica frustrado, porque não consegue ter aquele rendimento” (P1).</i>

Os dados apresentados evidenciam a realidade na qual os professores entrevistados estão inseridos. Em síntese, é possível observar que, se comparados os aspectos positivos e negativos, as dificuldades, os desafios encontrados por esse professor se sobrepõem, apesar de a escolha profissional ter sido realizada por apreço à área de educação física.

4.4. Lições aprendidas

Os se realizar pesquisas em ambiente escolar muitas são as situações que podem influenciar o andamento do estudo. Assim, torna-se importante retratar o cenário encontrado, com as facilidades e dificuldades, pois, elas não se dão ao acaso, são consequências de ações sobre as quais os pesquisadores dessa área devem refletir. Para tanto, optou-se por realizar um relato do caminho feito para a realização da pesquisa de campo realizada.

Os caminhos percorridos: realidade encontrada para a pesquisa em ambiente escolar

Quando se escolhe um tema para uma pesquisa, acredita-se que temos que gostar do assunto, porém, deve-se ir além. Dificilmente um pesquisador realizará uma pesquisa que necessite de uma entrevista com o presidente, sem ser bem relacionado ou estar imerso nesse cenário, pois muitos resultados e análises podem atingir diretamente a pessoa entrevistada e causar muitos problemas e/ou resoluções, sendo que o maior medo se encontra na primeira hipótese.

Durante anos, o papel do professor e da escola vem sendo marginalizado pelo sistema político e econômico, assim como pela sociedade e porque não dizer a universidade. Não são poucos os relatos de colegas de trabalho e até dos próprios entrevistados que apontaram sobre o julgamento advindo da universidade e de pesquisadores sobre o trabalho desenvolvido, metodologia empregada, conduta, organização entre outros, tanto em pesquisas, como em palestras e cursos (geralmente minicursos).

Assim como no exemplo dado sobre a entrevista ao presidente, os professores e as escolas também estão preservando sua profissão e ambiente de trabalho, principalmente dificultando o acesso e selecionando criteriosamente as pesquisas e pesquisadores.

Para desenvolver pesquisas de campo de cunho escolar, atualmente, faz-se necessário um longo caminho além da universidade, sendo o início dele por meio da autorização da Diretoria de Ensino (DE), que no caso desta pesquisa foi a da cidade de Limeira/SP.

Assim, após o desenvolvimento do projeto de pesquisa, autorização em mãos do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, questionários, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, indicações das escolas almejadas para estudo e carta de apresentação do pesquisador e orientador, todos esses documentos devem ser encaminhados para a DE para avaliação, que pode durar meses.

Após aprovação, em documento escrito, cabe ao pesquisador entrar em contato com as escolas, sendo esse caminho uns dos mais complexos. Após inicialmente tentar entrar em contato com os coordenadores pedagógicos por meio de telefone e e-mail para marcar uma reunião, nota-se que os horários para se encontrar essas pessoas variam muito, assim como em muitas secretarias escolares a comunicação é bastante difícil, além do preconceito ao saber que o contato é relacionado a pesquisas.

Portanto, o método utilizado para esta pesquisa para um primeiro contato com as escolas deu-se em: ir até elas, esperar pelos coordenadores, ter que ir e voltar para uma mesma escola diversas vezes, sempre tendo em mãos os documentos enviados para a DE e a autorização.

O contato com os coordenadores se deu nas escolas, tanto em escritórios como em corredores, refeitórios e andanças durante o trabalho. O questionamento sobre a relação da pesquisadora com a área sempre foi presente, porém, facilitou o fato, para esse estudo, de alguns coordenadores já estarem familiarizados com a pesquisadora por conta da realização de pesquisas anteriores e que tiveram retorno dos resultados encontrados, mesmo que minimamente. Porém, mesmo com a indicação, algumas escolas não concordaram em participar em respeito aos professores e a imagem da escola.

Após autorização da coordenação escolar, o próximo passo foi conversar com o professor, e nesse momento, o fato da pesquisadora ser professora de escola pública também foi determinante.

Nota-se que os professores, na cidade de Rio Claro-SP, já participaram de muitas pesquisas, lembrando que na cidade temos três cursos de

graduação e dois cursos de pós-graduação em Educação Física, e muitas vezes não obtiveram retorno das entrevistas, observações, entre outros métodos que participaram, e o mais complexo, a partir das conversas com esses professores, os resultados das pesquisas realizadas e/ou postura do pesquisar durante coleta, concentraram-se em julgamentos e críticas frias do trabalho desenvolvido por esse professor e pela escola. Como resultado desse cenário, tanto alguns coordenadores, como professores, preferiram não participar da pesquisa. Sendo que, alguns dos professores somente repensaram seu posicionamento e aceitaram participar por conta de a pesquisadora também ser professora atuante.

Ao se realizarem as entrevistas, a carga horária dos professores efetivos, assim como, os empregos suplementares para aumentar a renda desses, fez com que os momentos disponíveis para realizar as entrevistas fossem reduzidos, e apesar da disponibilidade de um Laboratório com ambiente ideal para a realização da entrevista ser disponibilizado e incentivado, somente um professor (que é Mestre e formado na mesma universidade de realização desse estudo) aceitou que a entrevista fosse realizada nesse ambiente em seu horário de folga. As demais entrevistas foram todas realizadas durante ou no horário de aula desses professores ou no intervalo.

O próximo passo foi a solicitação para observar as aulas do conteúdo ginástica desses professores e nesse momento, apesar de também ser professora, o medo do julgamento, de exposição fizeram-se muito presentes e, como pôde ser observado, muitos professores não concordaram em participar dessa etapa. Outro problema encontrado na pesquisa foi que, dos professores que concordaram em participar da pesquisa de observação de aulas, alguns participam de eventos escolares. Um exemplo desses eventos são os Jogos Escolares, pois muitos dos professores efetivos têm turmas de treinamento no contra turno e em época de competições (geralmente segundo semestre), esses professores se afastam das aulas regulares para acompanhar seus alunos, ficando muitas aulas a cargo. Ou seja, a escola é viva e não está esperando a sua visita, é preciso entrar na rotina da escola para conseguir desenvolver a pesquisa e dessa forma também enxergar melhor o seu tema de estudo.

Assim, devido aos fatos apresentados, a observação que seria a penúltima etapa do estudo, seguida da entrevista, é o resultado de uma peneira de situações que dificultam e muito a realização de pesquisas nessa área, porém que mesmo assim, apresenta dados muito ricos para serem tratados com respeito, professores e suas escolas.

5. RESULTADOS – O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E A GINÁSTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RIO CLARO

Para apresentação e discussão dos resultados, decidimos dividi-los em três subcapítulos. O primeiro se refere ao desenvolvimento e à característica dos conteúdos ginásticos e às temáticas mais trabalhadas nas aulas de educação física antes da implementação do CESP. O segundo, nas percepções gerais dos professores sobre o CESP e os conteúdos ginásticos. Já o terceiro apresenta as temáticas ginásticas presentes no CESP, contemplando a proposta do material de três temáticas ginásticas, as observações *in loco*, a reflexão do professor participante dessa etapa, assim como a discussão do cenário observado.

5.1. Conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física antes da implementação do CESP

Quando solicitado aos professores que explanassem a respeito dos conteúdos ginásticos desenvolvidos nas aulas de Educação Física antes da implementação do CESP, 83,3% (10 professores) afirmaram que já trabalhavam com os conteúdos ginásticos antes e que continuam trabalhando atualmente, embora, de certa maneira, adaptem o Currículo do Estado de São Paulo, ou seja, fazem alterações em atividades (complementando ou extraíndo), substituindo materiais e ordem de ensino dos conteúdos. Esse cenário difere consideravelmente de outros períodos estudados, década de 1980 e de 1990, em escolas públicas e privadas de Campinas-SP por Nista-Piccolo (1988), Polito (1998) e Schiavon (2003). Esses estudos apontaram um distanciamento dessa temática nas aulas de Educação Física escolar e, até mesmo, houve afirmações sobre a quase inexistência da Ginástica na escola (AYOUB, 2007).

Dos professores entrevistados, dois relataram que não trabalhavam com os conteúdos ginásticos, sendo que um deles (P5) apontou que, na época, a preferência era para os esportes coletivos, fato que se relaciona ao histórico da área em ambiente escolar, uma vez que, até meados dos anos 1980, a indicação nacional era para que se trabalhasse somente com essa temática

(BRACHT, 1999). Até hoje vemos os resquícios dessa postura. Outro discursou que

Não trabalhava antes, por conta de eu achar um pouco complicado na parte de material [...] se eu fosse dar aula de Ginástica eu achava que tinha que ter uma certa estrutura, eu não queria passar uma ideia errada da disciplina, do conteúdo, eu não gosto muito de adaptações, pois tem limite para adaptação. Então ela (o ensino da Ginástica Artística) vai ficar muito limitada, então eu acabei não trabalhando, a escola um tempo atrás se resumia a bola (P8).

Notamos pelo discurso do segundo professor, como o conteúdo Ginástico ainda é visto sob os holofotes das práticas competitivas de Ginástica, em que os materiais são caros e de difícil acesso, o que restringe seu campo de atuação, realidade já apontada por Schiavon e Nista-Piccolo (2006). Porém, o argumento apresentado pelo professor sobre a necessidade da adaptação sem perspectivas de melhores condições, apesar de não ser justificativa para o não ensino da Ginástica, deve ser considerado como um fator desestimulante tanto para os professores quanto para os alunos.

Sobre o desenvolvimento dos conteúdos ginásticos antes da implementação do CESP, a partir dos discursos analisados dos participantes, podemos citar que as atividades gímnicas se resumiam em:

- Ginástica de condicionamento: relatados como alongamentos e aquecimentos (100%).
- Ginástica de competição: Ginástica Artística e Ginástica Rítmica (100%);

Sabemos que esses conteúdos não correspondem à totalidade do “Universo da Ginástica”⁶ (SOUZA, 1996), e que, apesar de a formação de quatro dos doze professores (33,3%) ter contido disciplinas que abordassem a Ginástica, o desenvolvimento dos conteúdos ginásticos foi bastante restrito. O ensino das ginásticas de condicionamento e de competição em detrimento das demais também aparece por meio da perspectiva de alunos durante o Ensino Fundamental em estudos de Murbach (2014) e de Pereira et al (2010). A partir dos resultados, podemos inferir que esse cenário muito se relaciona à formação inicial precária desses professores, que muitas vezes não tiveram

⁶ Sobre a amplitude do conceito de Ginástica e seus campos de atuação, consultar: Souza, E.P.M. **Ginástica Geral**: uma área do conhecimento da educação física. 1996.

contato com disciplinas ginásticas durante a graduação (66,6%) e, de acordo com Barbosa-Rinaldi (1999) e Schiavon (2003), quando o tiveram, esse era teorizado, técnico e muito distante da realidade a ser enfrentada por esse professor na escola.

Sobre as ginásticas de condicionamento, os professores apontam que sempre procuraram trabalhar com as atividades de alongamento e aquecimento, considerando essas práticas como sendo conteúdos ginásticos, percepção já evidenciada por estudos de Pereira et al (2010), em que a ginástica é vista do mesmo modo.

Porém, o conteúdo mais desenvolvido de acordo com os discursos dos professores participantes da pesquisa foi o de “ginásticas de competição”. Assim, no que se refere a essa vertente, os professores apesar de citarem a Ginástica Artística (GA) e a Ginástica Rítmica (GR), desenvolveram mais sobre o ensino da GA, como é possível verificar no Quadro 5.

Quadro 5: Os conteúdos de Ginástica Artística em aulas de educação física antes do CESP nas Escolas Estaduais da cidade de Rio Claro.

P1	<i>Ginástica Olímpica (Artística) eu já trabalhava na escola desde que me formei, dava toda a base de postura, muito alongamento, ponte, estrelinha, rodante [...] teve uma época que na escola existia um plinto então eu trabalhava com ele, com as caixas, era bem legal.</i>
P2	<i>Eu trabalho, não é direto [...] tento fazer uma Ginástica Artística. Nós temos colchonetes, então dá para fazer uma parada de mãos, estrela.</i>
P10	<i>Sempre trabalhei [...], com ginástica artística [...] mas eu vou até certo ponto, sempre com segurança.</i>
P12	<i>Eu trabalhava antes com a ginástica artística, mas por conta do número de alunos e depois que uma aluna minha se machucou e tive problemas, evito ao máximo trabalhar com esse conteúdo, mas as outras ginásticas (de condicionamento) sempre trabalhei.</i>

A fala dos professores acentua o aspecto técnico da ginástica, tornando o “saber fazer” como único conhecimento que a temática permite desenvolver entre outras possibilidades. Essa perspectiva é corroborada por Carvalho, Darido e Impolcetto (2015, p. 16), que, ao analisarem a temática ginástica em diversos currículos estaduais, apontam que esses “documentos oficiais servem

como indicadores da prática docente e apontam para uma Educação Física ainda muito baseada no saber fazer”.

Um outro aspecto mencionado especificamente pelo participante P12 - número excessivo de alunos por turma (geralmente 30) para o acompanhamento de somente um professor – tem relação direta com a segurança no desenvolvimento da Ginástica. Esse ponto e a questão dos materiais também foram discutidos por Valente (2008), o qual acentua que parece mais ser um mito o fato de o número de alunos interferir diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem e de a escola pública ser desprovida de recursos.

5.2. Currículo do Estado de São Paulo: a proposta e os conteúdos ginásticos

Como visto, em 2008 foi implantado no estado de São Paulo um material oficial, denominado de Currículo do Estado de São Paulo – CESP – para ser seguido em todas as escolas estaduais, a partir de então. Naquele momento, os professores, já em atuação, tiveram que se familiarizar com novos conceitos, situações, conteúdos etc., alterando, portanto, sua prática pedagógica. E com o intuito de dar a conhecer a percepção desses professores que há oito anos trabalham com esse material, os tópicos de: percepções gerais sobre o CESP, capacitações para desenvolvimento do CESP e os conteúdos ginásticos no CESP, serão desenvolvidos a seguir.

5.2.1. O Currículo do Estado de São Paulo: percepções gerais

Na Figura 2, são apresentados os principais pontos levantados pelos professores referentes a uma percepção geral do CESP.

Figura 2: Percepções gerais dos professores de escolas estaduais de Rio Claro –SP sobre o Currículo do Estado de São Paulo



Todos os professores apontaram o material como sendo um norte para uma área carente de objetivos, como explica P6:

Uma pessoa que não sabe para onde ela quer ir, o que ela quer fazer, qualquer coisa está boa, e não é assim, né? A gente tem que ter um eixo norteador, que indique pelo menos os conteúdos mínimos que essa criança, esse adolescente vai ter de ter na hora de finalizar o aprendizado, o ciclo.

Apesar das críticas já levantadas sobre o papel de um currículo e em específico sobre o do estado de São Paulo, fica evidente que os professores carecem de um referencial mínimo comum em relação ao desenvolvimento da Educação Física, que, após ter passado por um período em que o esporte era tido como referência, tornou-se campo de disputas de linhas que parecem não ter saído muito da zona acadêmica, deixando a escola ainda “perdida” em sua atuação.

O CESP levantou a necessidade de os professores aprimorarem sua capacitação profissional, diríamos, até, que ele os “obrigou” a buscar uma atualização, porém grande parte dos professores entrevistados alegou ter havido uma falha nessa oferta, questão que será posteriormente apresentada em tópico específico sobre capacitação.

Um número significativo de professores (cerca de 75% dos participantes) aponta pontos negativos em relação à variedade de conteúdos propostos pelo CESP, à seleção de alguns conteúdos e à falta de materiais, principalmente por conta da demanda decorrente dessa variedade. O Quadro 6 explicita esse posicionamento.

Quadro 6: Percepções dos professores de escolas estaduais de Rio Claro-SP sobre a variedade de conteúdos de Educação Física escolar do Currículo do Estado de São Paulo

P1	<i>“Grande parte das matérias, dos conteúdos, eu acho que não é adequada para trabalhar na escola atualmente [...] os conteúdos do caderno são difíceis de entender”</i>
P3	<i>“Quando você acaba desenvolvendo um monte de conteúdo, eu não sei se fixa alguma coisa [...] dos conteúdos, eu acho que às vezes não se levou em consideração a realidade, a cultura local das escolas, porque dentro do Estado tem muita diferença. [...] A Educação Física ficou meio</i>

	<i>teórica para reclamação de muitos alunos”</i>
P4	<i>“o currículo oferece situações de prática, porém, o Estado não oferece recursos para a prática de todos esses conteúdos, e na minha visão alguns materiais não devem ser adaptados porque faz diferença no interesse dos alunos e no próprio aprendizado”</i>
P5	<i>“a única coisa que eu acho falha, até já conversei com uma das pessoas que fez o caderninho, é que tem uns tópicos (conteúdos) que não condizem com a realidade dos alunos”</i>
P6	<i>“já que o currículo é do Estado, ele poderia [...] proporcionar à escola alguns meios pra trabalhar [...] eu sinto assim, de dificuldade, não é o conteúdo, mas a falta do material e o estar adaptando sempre, não dá para o aluno a chance, a oportunidade de conhecer o implemento verdadeiro”</i>
P7	<i>“eu acho a quantidade de conteúdos muito grande, não tem necessidade, e alguns... não vou falar que é irrelevante, mas poderiam ser substituídos por outros”</i>
P8	<i>“Ginástica, ok, perfeito, eixo da educação física, tem que ter [...] jogos, esporte, lutas e dança. Fechar conteúdo ok, fechar tema não dá, porque você não respeita a individualidade da escola, a competência do professor”</i>
P9	<i>“eu acho que o currículo traz bastante coisa, mas tem coisa que é fora da nossa realidade”</i>
P10	<i>“...a variedade de conteúdo em um curto espaço de tempo e a falta de conhecimento do professor para conteúdos tão diferentes é um fator negativo do CESP”.</i>

Como pode ser observado no discurso principalmente do P8, a competência do professor atuante também é colocada à prova quando no uso desse material, pois, com uma variedade de conteúdo tão extensa, dificilmente o professor terá conhecimento, além do teórico, de todas as práticas propostas, que devem ser vivenciadas corporalmente pelos alunos.

Porém, a necessidade de atualização, capacitação e formação continuada deve ser uma realidade constante de qualquer profissão, inclusive na do professor. Infelizmente, pelos motivos já apresentados, os professores encontram-se desestimulados. Somada a isso, a estabilidade profissional é uma das grandes problemáticas da profissão. Ter conteúdos variados a serem ensinados é atualmente uma realidade, e a necessidade de adequação para a

concretização de um ensino com qualidade é fator primordial para o desenvolvimento do currículo.

Assim como neste estudo aqui realizado, Barros (2014, p.155) entrevistou sete professores sobre a percepção referente ao CESP e aponta que:

[...] independentemente da forma com que os interpretam, os professores reclamam principalmente do excesso de conteúdos a serem desenvolvidos em cada bimestre letivo, da falta de condições materiais para aplicá-los e das próprias limitações para a abordagem de determinados conteúdos, devido à formação que tiveram.

Apesar de muitos professores relatarem ter certa flexibilidade na utilização do CESP, a escola e Diretoria de Ensino cobram que o material proposto seja usado integralmente uma vez que as realizações das provas oficiais do estado de São Paulo, ao final do ano, são reproduções dos conteúdos teóricos ali contidos. Segundo relato dos professores, isso torna a situação mais complexa, pois tolhe a liberdade deles e não deixa possibilidade para que façam suas adaptações.

Esse fato, como discutido anteriormente nos capítulos 2.1 e 2.2, deixa evidente que, na educação do País,

[...] a formação humana, o ensino e aprendizagem, a responsabilidade social, o professor reflexivo, a autonomia foram paulatinamente transformando-se em índices, avaliações externas, desempenho, meritocracia, eficiência, gestão, tratando a instituição escolar como uma empresa de produção em série com metas e objetivos a serem cumpridos (BONATO, 2015, p.119).

Em entrevista realizada com um dos autores do CESP, ele afirmou que a intenção era de que o material não se tornasse uma cartilha a ser seguida rigidamente e que o professor pudesse ampliar as atividades do currículo, adaptando-o à sua realidade, o que reforçaria a atuação docente de modo autônomo (SILVA; SANTOS; RODRIGUES JÚNIOR, 2014). Porém, com uma variedade excessiva de conteúdos, o tempo reduzido para desenvolvê-los e a pressão para as avaliações externas, somada a uma carga horária de aulas cheia do professor para ter uma renda minimamente satisfatória, torna-se bastante difícil a adaptação de aulas além das já propostas pelo CESP. Se

somarmos essas problemáticas com a pouca oferta de cursos de formação continuada, como esse professor conseguiria ultrapassar essas barreiras?

Castellani (2013, p.7), por meio de entrevistas com professores da Rede Estadual de Ensino, também aponta que os desafios mais presentes, de acordo com a percepção dos professores sobre o CESP, são: “conteúdos distantes da realidade; organização e sistematização dos conteúdos; e ausência de diálogo e interlocução entre os construtores da proposta, demais pesquisadores e professores da rede”, o que corrobora o constatado aqui.

Um aspecto interessante diz respeito ao ensino da Ginástica na escola. É possível verificar que, embora com muitas limitações e dificuldades, ele está retornando às escolas, como atestam estudos recentes em cidades do estado de São Paulo, em região próxima à cidade de Rio Claro (CARRIDE, 2014; MURBACH, 2015)

5.2.2. Capacitações para desenvolvimento do Currículo do Estado de São Paulo

Como brevemente retratado, a formação continuada tem papel fundamental na atuação do professor, uma vez que

[...] por meio delas o professor poderá desenvolver ou aprimorar a postura reflexiva que o levará à busca por mais leituras e aprimoramento da sua formação ou, num caminho inverso, o professor ou futuro professor reflexivo, nelas encontrarão direcionamento e fundamentação para as suas reflexões. (BARROS, 2014, p.154)

Ademais, formações continuadas podem auxiliar os professores em suas práticas, uma vez que somente o CESP, por meio do Caderno do Professor e do Aluno, não garantirá a mudança na prática pedagógica “dependendo isso da melhoria das condições gerais de trabalho do professor, da sua formação profissional [...]”.

Como a maioria dos professores atuais da Rede Estadual de Ensino obteve sua graduação antes da implementação do CESP, ele desencadeou a necessidade de eles aprimorarem suas formações (CASTELLANI, 2013).

Dos professores entrevistados, três afirmaram que tiveram alguma capacitação, porém ela não se tratou de uma formação sobre a proposta, com discussões sobre os conteúdos, estratégias de ensino e possíveis adaptações,

mas, sim, houve uma apresentação da proposta em geral, como pode ser observado pelo discurso do “Participante 8”: *“[...] a proposta deles no curso, que foi online, foi de mostrar, apresentar o Currículo do Estado [...] ele passa pelos conteúdos, a Ginástica vai trabalhar isso, as Lutas isso, Esporte isso, mas para a minha prática profissional, ainda estou na dependência daquilo que aprendi na faculdade”* e do “Participante 4” *“[...] eu acho que ele é um curso fechado, ele não dá uma abertura para que você de fato exponha suas ideias e discuta o Currículo de uma forma crítica e séria, eu acho que ele impõe muitas coisas, então, eu tenho que fazer algumas leituras e eu tenho que responder questionários sobre a leitura e eu tenho apenas um momento que é um chat que a gente participa onde a gente pode fazer algum debate, mas ele não é levado a diante”* (P4).

A percepção relatada pelos professores sobre a capacitação oferecida corrobora a ideia de Castellani (2013), que aponta que, pela característica da gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, esses momentos de aprimoramento são reduzidos, concentram-se nos cursos a distância, que, apesar de ser um meio mais “acessível” a esses professores, acabam por não abranger todas as necessidades, pois são rápidos, limitados e superficiais.

Os demais entrevistados relataram sobre capacitações teórico-práticas gerais oferecidas em parceria com o Sesc (Serviço Social do Comércio) de Piracicaba e a Diretoria de Ensino de Limeira, e 55% dos entrevistados relataram que, entretanto, havia somente uma vaga por escola e o professor contemplado deveria, posteriormente, dividir o que tinha aprendido com os demais colegas. O “Participante 12” comenta que *“[...] é claro que a professora que ia, me passava as coisas quando dava tempo, mas é claro que não devia ser a mesma coisa”*. Esse problema sobre o tempo para compartilhar o que havia aprendido na capacitação também é levantado pelo “Participante 8” pois, *“[...] aquele que trabalha aqui, trabalha na escola particular, o outro tem dois cargos, a gente precisa de dinheiro, eu tenho dois cargos e essa situação na somatória acaba dificultando”*.

Embora se perceba que há interesse dos professores para tomar parte de formações continuadas, há fatores – carga horária elevada, baixos salários,

pouca oferta desses cursos, que deveriam ser oferecidos pela SEE/SP, inscrições limitadas –, que restringem a participação deles.

Entretanto, as capacitações oferecidas pelo Sesc, que, de acordo com os relatos variavam entre dez a dez cursos por ano e que nos últimos dois anos não ocorreram mais, foram muito elogiadas por mais de 70% dos entrevistados, como apontado pelos “Participante 1” “[..] eram excelentes, a maioria dos professores iam e gostavam, participavam e assim como eu acredito que desenvolviam em suas aulas” e “Participante 9” “[...] era excelente, eu não perdia nenhuma [...] ia em todas, tenha muitos materiais, tinha muita opção de trabalhar com conteúdos diferenciados”.

É importante destacar que mais do que os conteúdos em si, o que faz os professores gostarem dessas capacitações é quando lhes são oferecidas estratégias de ensino dos conteúdos, como por exemplo, de que maneira ensinar muitos alunos com pouco material, quais dinâmicas fazem os alunos colaborarem com os colegas no processo de aprendizagem. Deveriam ser nessas questões que os cursos de capacitação sobre o Currículo do Estado de São Paulo poderiam focar, pois a maior parte das reclamações dos professores recai exatamente sobre a dificuldade de eles terem de trabalhar com muitos alunos e pouco material. As discussões e *chats* também são importantes canais que poderiam ajudar todo o processo, desde que houvesse um mediador da Secretaria de Estado de São Paulo disposto a ouvir e discutir sobre a situação dos professores na rotina da escola.

Não basta, simplesmente, elaborar um CESP, é preciso oferecer condições para que sua implementação seja exitosa. Entretanto o que se vê é um descaso total do Estado, falta de materiais, poucas condições de espaço para que as aulas sejam desenvolvidas, um contexto em que os salários não são justos, não há capacitação, não há infraestrutura, as classes são numerosas e não há tempo de refletir com eles. Dessa forma, é praticamente certo que não se atingirá os objetivos almejados, que os professores vão se sentir desmotivados, o resultado certamente não será o esperado na teoria, a não ser por iniciativas pontuais de alguns mais idealistas.

5.2.3. Percepção dos professores sobre os conteúdos ginásticos no CESP e suas condições de desenvolvimento

A respeito dos conteúdos ginásticos no CESP, mesmo com a implantação do documento e assim uma nova política estadual de ensino, três dos sete fatores levantados nas justificativas para descontentamento da área, reaparecem em específico também nas falas sobre os conteúdos gímnicos: materiais e infraestrutura, desinteresse dos alunos e formação profissional.

A seguir serão apresentados os fatores que representam a percepção dos professores diante do desenvolvimento dos conteúdos gímnicos. Optamos por destacar (**negrito**), nos discursos apresentados, os trechos que mais chamaram atenção para uma melhor reflexão e posterior discussão.

a. Materiais e Infraestrutura

*“Às vezes a dificuldade desse conteúdo são os materiais. A gente comprou algumas coisas que não tinha de GR e **agora a gente tem esse “materialzinho” que não é muita coisa para o número de alunos: 5 arcos, 5 bolas e 5 “fitinhas”**. A gente tenta fazer um rodizio, circuito, coisa assim. Na parte de GA acho que é a questão de material mesmo, mas a gente adapta bem e as ginásticas de condicionamento⁷ a gente tá sossegado, das esportivas que é mais difícil mesmo”* (P3).

*“Para trabalhar com os conteúdos ginásticos, a falta de materiais como eu já comentei é um problema, por exemplo, **quando eu trabalho uma ginástica aeróbica, que no caso ele (CESP) apresenta a Zumba, que inclusive está na moda, e eu não tenho rádio na escola, como eu consigo dar a mesma dinâmica na aula? Eu acabo trazendo o meu material**. Nas aulas de ginástica localizada eu não tenho colchonetes para todos, eu tenho que fazer um revezamento. ”* (P4).

*“**Eu acho assim, nas aulas de ginástica a dificuldade parte do implemento, dos aparelhos, tudo é adaptação**. Mas eu vou fazer meu aluno subir em uma árvore para se pendurar para sentir o movimento porque ele viu na TV o Arthur*

⁷ O Participante 3, ao final da entrevista, mostrou alguns dos materiais feitos na escola para desenvolver com os alunos as ginásticas de condicionamento e autorizou o uso das fotos tiradas no local (Apêndice C)

*Zanetti nas Argolas, mas eu não tenho um aparelho para mostrar e **eu não tenho uma parceria com a universidade ou um centro de ginástica que abra um espaço para que eu possa mostrar para meus alunos alguns aparelhos, como as Argolas***” (P6).

*“Pra eu poder dar esse conteúdo (Ginástica Rítmica) **eu preciso que os alunos tragam um bambolê, comprem mesmo***” (P7).

*“A Ginástica Rítmica é muito difícil por não ter o material, **esse negócio de ficar fazendo com papel crepom barato não dá muito certo, é legal, mas fica rasgando toda hora, eu tento fazer o arco, a bola, mas é complicado***” (P9).

*“**Mesmo o professor tendo experiência em ginástica, como é o meu caso, o número de alunos e a infraestrutura adequada é um problema, principalmente com a GA por conta da segurança, porque enquanto você está fazendo um auxílio tem dez alunos “se matando”. A GR é mais fácil porque dá para adaptar os materiais, mas para os alunos mais velhos é desestimulante***” (P10).

Como apresentado, a falta de materiais e de infraestrutura adequada faz com que até um professor que tenha experiência na área de Ginástica sinta seu trabalho dificultado. Não é possível deixar os materiais “soltos” nas mãos dos alunos para exploração, porque, primeiro o número desses materiais é reduzido e, segundo, há poucas perspectivas para a chegada de novos (tanto de Ginástica quanto de outras temáticas, inclusive Futebol). Isso faz com que os professores, para preservar ao máximo o material existente, acabem por reduzir as atividades com contato direto com ele, muitas vezes somente mostrando-o aos alunos. Precisar adaptar constantemente os materiais também é um fator que dificulta o trabalho do professor, nem sempre o material é seguro e duradouro, além de muitas vezes desestimular os alunos, como apresentado por Silva, Santos e Rodrigues Junior (2014). De fato, as condições oferecidas configuram um real descaso para com a Educação Pública, para com os professores e professoras, para com os alunos e alunas, pois não há condições de dar uma aula digna.

Outro ponto observado é que, devido à falta de perspectiva de chegada desses materiais, muitas vezes os professores para conseguir ao menos exemplificar, ou acabam por comprá-los com o próprio salário ou pedem para os alunos trazerem. Alternativas que não são justas, pois além de onerar os professores, ainda podem desestimular os alunos, caso não consigam trazer participar das aulas.

Em síntese, os dados apresentados corroboram Barros (2014, p. 159, grifo nosso), ao afirmar que:

[...] mesmo que um professor disponha de ótimas condições de trabalho, materiais e bons alunos, se não houver uma formação adequada, ele pouco contribuirá para a inovação da área, ao passo que, conforme vimos, **um professor com boa formação, em condições desfavoráveis de trabalho, poderá obter algum avanço, ainda que não na mesma proporção que em situações mais favoráveis.**

Apesar da visão desse teórico e, se forem considerados somente os oito anos de desenvolvimento do CESP, como se a problemática fosse atual, não é possível continuar a aceitar que a prática profissional, tão cheia de percalços, continue com falhas em relação aos materiais e à infraestrutura, problemática apresentada também em outros estudos (BARROS, 2014; BONATO, 2015; CASTELLANI, 2013; ROCHA, 2014; ROCHA; DAOLIO, 2014; SILVA; SANTOS; RODRIGUES JUNIOR, 2014), tornando-se uma barreira para um ensino de qualidade.

b. Desinteresse dos alunos

“Quando eu trabalho com a Ginástica tem uma certa resistência por parte dos alunos, principalmente do sétimo ano em diante [...] também eles (alunos) já colocam obstáculos, achando que movimentar uma perna, afastar uma perna é malicioso” (P1).

“São complicados (conteúdos ginásticos) porque não são todos os alunos que gostam” (P2).

“As meninas curtem mais que os meninos, os meninos eu consigo trabalhar com eles na base da negociação [...], mas não há um interesse muito grande por parte dos meninos, são raras as exceções, mas tem! Como um aluno que me disse: “nossa professora, muito legal essa dança (aula

de zumba), vou procurar fazer no ginásio onde a senhora disse que tem” (P4).

“Na Ginástica Rítmica, eu também dou o conteúdo, mas tem uma resistência muito grande dos alunos, eu não vou mentir pra você, mesmo porque pra eu poder dar esse conteúdo eu preciso que os alunos tragam um bambolê, comprem mesmo” (P7).

“A GR é mais fácil porque dá para adaptar os materiais, mas para os alunos mais velhos é desestimulante [...], mas o que eu vejo é a importância do professor de fazer junto, porque isso estimula os alunos. Se o próprio professor não se permite fazer eles também não vão querer” (P10).

O desinteresse dos alunos, infelizmente, não é pauta somente dos conteúdos ginásticos, como anteriormente assinalado, e discutido em pesquisas como a de Bonato (2014), sobre a percepção de alunos, e a de Silva, Santos e Rodrigues Junior (2014), por meio da percepção dos professores. Ambos apontam como causa desse possível desinteresse a ausência de recursos materiais e a precária infraestrutura. Confirma a afirmação apresentada o discurso do “Participante 7”, que diz precisar que os alunos comprem o material a ser utilizado, já que a escola não disponibiliza, o que gera muitas resistências. Além disso, a adaptação sempre e por vários anos escolares também pode ser um fator desestimulante, pois sendo frequentemente adotada, faz com que o aluno enxergue a modalidade de maneira muito superficial e amadora. Um exemplo dessa realidade é o fato de as fitas para o ensino da Ginástica Rítmica serem confeccionadas de papel crepom, o que além de limitar a realização de alguns movimentos, não possibilita aos alunos de anos avançados, como os de final de Fundamental II, se desafiarem e evoluírem, já que rasgam com muita facilidade.

Em relação ao gosto pessoal e a diferença entre meninos e meninas, sabe-se que, dificilmente, todos os alunos gostarão de todos os conteúdos da Educação Física na mesma intensidade, como acontece com os conteúdos de outras disciplinas também. Como a Educação Física abarca uma vasta amplitude de temas e conteúdos e como novos conhecimentos surgem a todo

momento, os alunos, e até mesmo os professores, não conseguem conhecer tudo o que área abrange. Entretanto, apesar de muitas estratégias poderem ser desenvolvidas para tornar as aulas mais interessantes, dinâmicas e divertidas, a Educação Física precisa ensinar conhecimentos, assim como outras disciplinas, que nem sempre serão totalmente prazerosos ou que se encerrem apenas no prazer da aula, conquanto seja uma disciplina mais lúdica do que as demais.

No caso da Ginástica, temos um universo de temas e conteúdos a serem desenvolvidos (SOUZA, 1997), que compreende as ginásticas de condicionamento, competição, demonstração, conscientização corporal e fisioterápicas, possibilitando um vasto campo para o ensino. No CESP, referente ao EFII, as ginásticas de condicionamento e competição são abordadas, o que já significa um vasto campo de possibilidades.

Murbach (2014), ao estudar a percepção de alunos diante do ensino de conteúdos ginásticos, constatou que eles gostam de aulas de ginástica se elas forem consequência de um método de ensino-aprendizado. Reiterou ainda que o papel do professor é muito importante na impressão positiva dos alunos principalmente quando os professores têm um conhecimento mais amplo da temática.

A questão da diferença entre meninos e meninas, que poderia ser utilizada para discussão sobre preconceito, gêneros, imagem corporal, levando o ensino da Ginástica para um patamar que, enfim, gostaríamos de ver, também é analisada por Murbach (2014), que assinala novamente o papel do professor como mediador e facilitador de atividades que não estimulem o crescimento dessa barreira para o trato com os conteúdos ginásticos, uma vez que, por meio dos resultados encontrados pela autora, quando o método de ensino é adequado, essas barreiras podem ser se não ruídas, pelos menos minimizadas. O que não retira a realidade e a razão dos professores em reclamar e reivindicar melhores condições de espaço e materiais.

c. Formação profissional

*“Também não tem uma formação tão grande nessa parte da Ginástica Rítmica, **também não tenho habilidade**” (P3).*

*“Eu acho que quando você vai trabalhar com algum conteúdo, como a Ginástica, por mais que tenha feito uma ótima faculdade, **conta muito a sua experiência com aquilo**. [...] Eu gosto de trabalhar com as ginásticas alternativas, eu até consigo dar essas aulas, como massagens, mas eu falo, é mais uma questão cultural, você tem mais experiência” (P7).*

*“A Ginástica Artística eu gosto mais, **eu acho que tenho mais facilidade**” (P9).*

A experiência prática é muito levada em consideração pelos professores, o que retrata uma visão tecnicista, em que o saber fazer é conteúdo principal. Apesar de entendermos que o tempo de prática traz muitos conhecimentos sobre as práticas corporais, também sabemos que muitas vezes eles se limitam, apenas, aos referenciais técnico-táticos (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014). Isso mostra uma falha principalmente sobre a concepção que esses professores têm da Educação Física. Silva, Santos e Rodrigues Junior (2014, p. 69) revelam que muitos professores não têm uma compreensão muito clara do conceito de currículo, pois para eles é “restrita à ideia do estímulo ao movimento, à coordenação motora e à consciência da importância da prática da atividade física, o que não tem relação direta com a cultura de movimento”, conceito adotado pelo CESP. Porém, essa dificuldade de entendimento que os professores têm do CESP, provavelmente tem a ver com a maneira com que os conteúdos são apresentados, com as atividades que devem ser realizadas, com a predominância das capacidades e das habilidades relacionadas ao movimento em si, assim como, pelo fato de as atividades propostas concentrarem-se no executar.

A concepção utilitarista de Educação Física é levantada novamente no discurso que segue a seguir. O professor faz uma crítica em relação ao objetivo da área pelo modo como as atividades são desenvolvidas de acordo com o CESP. Como as atividades estão mais voltadas ao saber fazer, o professor se torna uma espécie de instrutor que irá munir seu aluno de ferramentas para

executar determinada Ginástica, mas não terá conhecimento para ser autossuficiente em sua prática.

“Eu me pergunto qual é a utilidade de você dar uma aula de ginástica localizada⁸ se eu preciso de um acompanhamento de um professor, quer dizer, eu estou ensinando, mas me fale qual o sentido da coisa? Porque eu te ensino para fazer em casa, na academia? Eu não estou entendendo algumas coisas.” (P8).

O professor se pergunta por que ele ensina isso, se não vão fazer sozinhos, porém ele não se pergunta como esse conhecimento, quando dado de forma mais crítica e além do saber fazer, pode contribuir para que os alunos se tornem cidadãos mais críticos, questionadores. Ele próprio precisa refletir e levar seus alunos a pensar sobre quais escolhas podem fazer de suas práticas corporais, sobre o que representa o culto ao corpo na sociedade, sobre até onde vai a saúde e começa o excesso de vaidade, sobre os sistemas de ginástica que são iguais para todos e não individualizados ou mesmo adaptados para cada cultura, região, cidade ou bairro. Vários assuntos poderiam ser discutidos a partir das aulas de ginástica de condicionamento físico, no entanto, o professor não consegue visualizar essa amplitude, o que demonstra uma falha, quando na sua formação profissional talvez lhe tenham ensinado a dar aulas, e não a discuti-las também.

d. Gosto pessoal do professor

“Essa parte da GR para falar a verdade eu não gosto muito [...] já da GA eu gosto mais, mais bonita e gostosa de se desenvolver” (P3).

“Eu gosto de trabalhar com as ginásticas alternativas, eu até consigo dar essas aulas, como massagens, mas eu falo, é mais uma questão cultural, você tem mais experiência” (P7).

“A Ginástica Artística eu gosto mais, eu acho que tenho mais facilidade” (P9).

O gosto pessoal do professor certamente interferirá em sua atuação profissional, porém isso não deve ser o limitador do ensino, uma vez que, no

⁸ A temática ginástica a qual se refere esse professor é a que deve ser realizada no primeiro semestre da 7ª série/8º ano – Tema 5 – Ginástica: Práticas contemporâneas, princípios orientadores, técnicas e exercícios (Caderno do Aluno – p. 37)

ambiente escolar, a menos que seja relacionado ao trato com projetos extracurriculares especializados. É papel do professor oferecer a seus alunos um vasto leque de conhecimento para que eles possam ter conhecimentos sobre a disciplina e fazer suas próprias escolhas.

Os professores deixam claro nos seus discursos uma certa predileção por trabalhar aquele conteúdo ginástico que eles têm mais facilidade para administrar ou com o qual tenham mais experiência, em detrimento de outros que eles não dominam bem. Ou seja, o fator confiança, mais que o gosto pessoal, é muito importante para uma impressão positiva da Ginástica.

As capacitações, os cursos, entre outras estratégias podem ser caminhos para habilitar os professores e, conseqüentemente, para se sentirem mais autoconfiantes e capazes, no ensino dos conteúdos ginásticos com os quais não tenham tanta familiaridade e/ou suas graduações não contemplaram, como é o caso, muitas vezes, das danças (DINIZ, 2014).

5.3. As temáticas Ginásticas no CESP: proposta, realização e reflexão

Nesta fase do estudo, discutiremos as observações feitas das aulas ministradas pelos professores e as reflexões decorrentes dessa ação. Como os professores participantes ministraram conteúdos ginásticos diferentes do proposto pelo CESP, para uma melhor compreensão e para evitar comparações diretas entre os professores, organizamos as análises em três subcapítulos denominadas de acordo com cada temática proposta pelo CESP, e organizado em quatro fases, sendo: PROPOSTA: as atividades propostas pelo documento; REALIZAÇÃO: as aulas ministradas pelos professores participantes na fase de observação da pesquisa; REFLEXÃO: as entrevistas que apresentam a reflexão desses professores a respeito do que foi desenvolvido, DISCUSSÃO: discussões com as três fases anteriormente apresentadas.

Para facilitar e potencializar a leitura, optamos por dispor as propostas do Currículo do Estado de São Paulo, para cada temática observada, em formato de quadros. Decidimos, também, destacar (sublinhado) as atividades ali propostas que foram utilizadas pelos professores durante as nossas observações de suas aulas. Embora não haja no material uma estimativa para

a quantidade de aulas que deve ser utilizada para o desenvolvimento de cada temática, se dividirmos os conteúdos, é possível deduzir que cada temática deve ser desenvolvida em aproximadamente um mês, totalizando oito aulas. Todas as aulas de Educação Física observadas foram “aulas duplas” e todas começaram da mesma maneira: os professores realizando as questões burocráticas, como a verificação da frequência dos alunos (‘chamada”) e a conferência do caderno de sala.⁹

5.3.1. Tema 1 – Esporte – Modalidade individual: Ginástica Artística (GA) – 2º semestre/6º ano

PROPOSTA

Como visto, no Caderno do Professor, é desenvolvida para cada temática uma progressão de ensino. No Quadro 7, podemos visualizar a proposta para o ensino da GA, os objetivos de ensino, as etapas de desenvolvimento das aulas e a situação de avaliação e recuperação, presentes no CESP.

⁹ O caderno de sala é um documento de registro feito pela própria escola em que são marcadas as ausências do dia, a entrada de alunos atrasados ou os que tiveram que sair no meio do período, assim como as ocorrências, como brigas, por exemplo.

Quadro 7: Atividades propostas pelo CESP para o desenvolvimento da temática de Ginástica Artística - 2º semestre 6º ano

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – Conhecimento declarativo sobre a Ginástica

Conteúdo e temas: a GA no cotidiano dos alunos: exploração de movimentos; os gestos e os movimentos da GA presentes nos jogos e nas brincadeiras de rua.

Competências e habilidades: identificar e relacionar diferentes movimentos do cotidiano com a GA.

Sugestão de recursos: banco sueco, cordas, trave, arcos, colchonete ou colchões de ginástica, placas de EVA, bastões de madeira, aparelho de som, giz branco e colorido, folha de papel *kraft*.

Etapa 1: Letra a...altura! Letra b...beleza! Letra c... colchão! Letra d... Daiane dos Santos!

- Solicite aos alunos que escrevam em uma folha tudo o que conhecem sobre a GA, como se fosse o jogo/a brincadeira *stop*. O professor menciona uma letra e os alunos escrevem algo sobre o referido assunto; depois de um tempo, o professor fala *stop* e todos param de escrever, aguardando a próxima letra. Ao final, todos compartilham com a turma o que escreveram, podendo, se quiserem, pontuar seus acertos.
- Na sequência, faça algumas perguntas solicitando aos alunos que realizem movimentos ou gestos como forma de resposta. Por exemplo: É possível andar e correr usando as mãos?; O que é ou como se realiza uma cambalhota?; A cambalhota pode ser feita só para a frente? Quais as diferentes maneiras de realizar um salto?

Etapa 2: Reconhecendo os movimentos e os gestos do cotidiano

- Para esta etapa, é necessário providenciar imagens ou vídeos com alguns movimentos realizados na etapa anterior ou solicitar aos alunos que façam uma pesquisa de imagens associando os movimentos e gestos realizados. Dê prioridade para os que são realizados no chão, para caracterizar os exercícios de solo da GA. Depois, peça aos alunos que realizem diferentes saltos, giros, corridas e rolamentos, nos planos alto, médio e baixo.
- No decorrer da criação desses movimentos, conceitue os saltos grupados, carpados, estendidos e afastados, de modo a facilitar a compreensão deles em outras situações. Nesse momento, será possível descobrir o nível de conhecimento dos alunos para um futuro agrupamento em pares avançados, mesclando os que conhecem ou sabem realizar determinados movimentos com aqueles que estão ainda em processo de aprendizagem.
- Para a realização dos rolamentos, solicite aos alunos que os realizem da maneira como sabem. Durante a vivência, lance ideias e dicas para orientar os movimentos, como: impulsionar o corpo para a frente, flexionar os dois cotovelos, encostar o queixo no peito, encostar a nuca no chão etc., para que percebam e identifiquem como se realiza o rolamento para a frente. Em outro momento da vivência do rolamento, apresente as finalizações do movimento, sugerindo a sua realização grupada, carpada e afastada.
- Faça uma reflexão com os alunos sobre as considerações apresentadas nas questões da seção “Para começo de conversa”, no Caderno do Aluno (p.5). Nessa seção é apresentado um breve texto sobre a Ginástica Artística e logo a seguir é solicitado aos alunos que respondam a algumas

questões sobre os atletas brasileiros da modalidade, assim como, seus aparelhos.

- Solicitar que os alunos observem as posições corporais nas imagens (p.7) e completem as questões apresentadas na seção “Pesquisa individual”, no Caderno do Aluno. São apresentadas as posições ginásticas capado-afastado, grupado, estendido e carpado, e posteriormente é solicitado que os alunos identifiquem em outras figuras de modalidades esportivas e cotidianas variadas as posições ginásticas apresentadas.

Etapa 3: Eu e meus colegas...desafios para saltar

- Uma sugestão relacionada ao aparelho solo e ao salto sobre a mesa é a brincadeira de “pular sela”. A altura e a distância da sela poderão ser definidas pelos alunos; é interessante propor à turma uma sequência de selas (formada por trios, quartetos, quintetos etc.). Assim, solicitar que os alunos brinquem com essa atividade de saltar. Se sentir necessidade, apresente a eles a posição de cada salto: grupado (os dois joelhos flexionados), afastado (pernas afastadas) e carpado (joelhos estendidos e pernas unidas com o quadril flexionado).

Etapa 4: Eu e meus colegas...desafios de equilíbrio!

- Adaptação da brincadeira “amarelinha”, adicionando desafios, como saltar duas casas ou modificar o formato caracterizado como tradicional. Solicite aos alunos que desenhem a amarelinha que conhecem, com giz branco ou colorido, no chão da quadra. Se preferir, utilize arcos e/ou cordas para fazer outro traçado desejado. Os saltos podem ser feitos com o apoio de ambas as pernas ou com as pernas alternadas, ora à direita, ora à esquerda. É importante que os alunos procurem não perder o equilíbrio durante a vivência.
- Proponha também o jogo “mãe da rua”, que estimula atividades de equilíbrio, muito evidenciado em outros aparelhos da GA, como a trave.
- Partindo de músicas com diferentes ritmos, os alunos poderão realizar movimentos básicos (corridas, saltos, giros, rolamentos). Ao parar a música, a turma, individualmente ou em grupos, realizará uma situação de equilíbrio estático, com variados apoios solicitados pelo professor. Essa proposta permitirá um diálogo com outras possibilidades da GA, como a presença da música e da dança¹⁰.
- Professor, solicite aos alunos que observem as imagens e respondam às questões da seção “Você aprendeu? ”, no Caderno do Aluno. Nessa seção é solicitado aos alunos que respondam a questões novamente referentes as posições ginásticas.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – O mundo em diferentes posições

Conteúdo e temas: os exercícios de solo e suspensão na GA; associação dos movimentos com regras da GA.

Competências e habilidades: identificar e nomear os gestos e os movimentos da GA associando-os aos exercícios e aparelhos obrigatórios; reconhecer a importância de condutas colaborativas na execução dos movimentos da GA.

¹⁰ Para realização dessa atividade, o CP sugere ao professor que monte uma “trave de equilíbrio”, e para isso, traz ideias de adaptações com banco sueco, cordas, tiras de papel etc (p.18).

Sugestão de recursos: colchões ou colchonetes, bastões de madeira, *playground*.

Etapa 1: Percebendo o mundo de cabeça para baixo...

- Na primeira Situação de Aprendizagem foram identificados os alunos que conseguem realizar movimentos em posições invertidas. Sugira que retomem o movimento da “estrelinha”. Organize-os em grupos e preocupe-se em garantir que em cada grupo tenha pelo menos um aluno que saiba fazer o movimento. Lembre esse aluno que ele deve auxiliar os outros integrantes do grupo. Considere os momentos de diálogo com os alunos, valorizando o que eles conhecem, sabem e percebem sobre o conteúdo.

Etapa 2: O mundo de cabeça para baixo... com três apoios... com dois apoios!

- Solicite aos alunos que se organizem em duplas. Cada dupla utilizará um giz para riscar um triângulo no chão ou no colchão. Um dos alunos colocará a cabeça (apoio sobre a testa) em uma das pontas do triângulo e as mãos nas outras pontas, levando o corpo à frente até o seu peso ficar distribuído sobre os três apoios. Ele deve elevar uma perna por vez, procurando alcançar a posição invertida, com pernas estendidas e unidas. O outro aluno apoiará/auxiliará o movimento ficando na frente do colega, apoiando lateralmente sua perna (no momento em que este assume a posição invertida), segurando-o pelas pernas para que ele não caia (parada com três apoios – parada de cabeça). Como sugestão de experimentação, proponha a realização da parada de cabeça próxima a uma parede.
- Para a exploração do movimento da parada de mãos, pode-se solicitar inicialmente aos alunos que realizem o movimento da “estrela”. Na sequência, eles poderão executar o movimento, utilizando somente os dois apoios (mão-mão), realizando um movimento com as pernas chamado “tesourinha”, ou seja, impulsiona-se uma perna no ar, trocam-se as pernas no ar, retornando-as para o solo, sucessivamente. Nesta vivência, talvez nem todos os alunos consigam realizar a parada de mãos propriamente dita (dois apoios).
- Posteriormente, remeta à brincadeira de “plantar bananeira” e proponha aos alunos a realização do movimento, ficando com os dois apoios (mãos) sobre um colchão ou colchonete, elevando e apoiando as pernas na parede.
- Com o enfoque ainda no aparelho solo, motive a turma a se reunir em grupos de cinco ou seis alunos para que organizem uma combinação dos movimentos vivenciados, organizando uma sequência de exercícios de solo, como as que existem nas competições de GA.

Etapa 3: Carregando meus colegas... ou melhor, suspendendo meus amigos!

- Para iniciar, há a possibilidade de utilizar cabos de vassoura ou bastões de madeira certifique-se das condições e da quantidade necessária dos materiais), para que os alunos analisem e percebam o que é estar em apoio e em suspensão.
- Em seguida, agrupe os alunos em trios ou em quartetos e, com os bastões de madeira ou cabos de vassoura, proponha situações de apoio (movimentos com predominância nos membros inferiores) e de suspensão (movimentos com predominância nos membros superiores). Por exemplo: dois alunos seguram nas extremidades dos bastões e um terceiro ficará em suspensão, realizando balanceios. Outra maneira é ir alternando as empunhaduras. Os alunos que já se sentirem confiantes poderão tentar ficar em pé nos bastões. Nesse momento, faça relação com as barras

assimétricas, simétricas ou paralelas e a fixa.

- Caso as traves do gol estejam em perfeitas condições e sem ganchos, bem fixadas ao chão, utilize-as para que os alunos experimentem os movimentos. Lembre-se de preservar a segurança dos alunos. Organize-os em quartetos. É importante colocar colchões embaixo da trave e uma cadeira nas suas laterais como auxílio para que os alunos possam subir e descer. No início da atividade, um colega acompanha e observa lateralmente como o companheiro se desloca ou se movimenta. Este deve se deslocar em suspensão de frente, ou seja, pendurado, o que coloca a força predominante nos membros superiores. Outras maneiras de se deslocar na trave são de costas e lateralmente ou em posição estendida, trocando a empunhadura (segurar com as mãos, ora com a direita, ora com a esquerda).
- Outra sugestão que pode ser explorada para simular os movimentos realizados nas barras é utilizar um *playground* (relacionar com o histórico da GA), se a escola ou comunidade possuir algum. Para essa atividade são explicitadas possibilidades de uso do *playground* para ensino de fundamentos das GA.

Etapa 4 – Reconhecendo os gestos e os movimentos característicos da GA

- Organize os alunos em grupos mistos de cinco ou seis componentes e escolha ou sorteie dois movimentos característicos da GA para que eles realizem. Peça a todos que apreciem a execução e apontem se os gestos e os movimentos executados correspondem aos nomes aprendidos nas etapas anteriores.
- Professor, solicite aos alunos que analisem as imagens da área assinalada e respondam as atividades da seção “Lição de casa” e, depois, que escrevam no diagrama os nomes destacados em vermelho na seção “Desafio!”, no Caderno do Aluno. As imagens se relacionam a organização de uma arena de competição de GA. A seção “Lição de casa” é composta de questões sobre os tipos de apoios que se pode encontrar na GA. A seção “Desafio” é composta por uma atividade de reconhecimento de atletas de diversos países da GA e culmina em uma atividade de cruzada de palavras com os nomes aprendidos.

Atividade Avaliadora

- Os alunos poderão preencher fichas, escrever ou desenhar os movimentos aprendidos. Imagens ou trechos de vídeos com movimentos característicos da GA poderão ser utilizados. Solicite aos alunos que identifiquem os movimentos e os associem com jogos e brincadeiras do cotidiano. A intenção desta Atividade Avaliadora é proporcionar ao professor elementos que permitam analisar se os alunos conseguem identificar alguns elementos da ginástica artística vivenciados nas etapas realizadas. Além de identificar e nomear os movimentos, espera-se que os alunos sejam capazes de realizar alguns desses movimentos, ainda que não se exija perfeição.

Proposta de Situações de Recuperação

- Roteiro de estudos com perguntas norteadoras referentes à GA. O Caderno do Aluno contém perguntas desse tipo;
- Apreciação de gestos realizados pelos colegas durante as diferentes etapas das Situações de Aprendizagem e posterior execução;
- Pesquisas em *sites* ou em outras fontes (como revistas ou jornais) para posterior apresentação sobre temas como histórico, aparelhos (dimensões) e espaços oficiais da GA.

Fonte: Adaptado do Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014)

REALIZAÇÃO

Como a escola observada se localiza no centro da cidade, geralmente o barulho externo causado pelo trânsito interfere no ambiente interno. Ela está instalada num antigo casarão da cidade, adaptado para tornar-se escola. A sala de aula disponível para a aula de Educação Física varia dependendo o ano escolar, pois, nessa escola, os alunos sempre ficam na mesma sala e os professores é que fazem as trocas de salas. Para o ano observado, a sala utilizada era muito pequena para acomodar os aproximadamente 30 alunos, o que resultava em situação bastante apertada, além do calor excessivo pela ventilação não ser adequada. A quadra da escola é descoberta, suja e apresenta muitas rachaduras no chão. Para utilização desse espaço, foi solicitado ao professor que trancasse o portão de acesso para os alunos não saírem da aula sem que o professor visse, assim como para que os alunos de outras turmas não entrassem no local, atrapalhando a aula. Essa questão de trancar o portão faz com que, muitas vezes durante a aula, o professor seja interrompido para abrir para algum aluno utilizar o banheiro.

O professor observado é o Participante 10, que além de possuir dez anos de experiência é mestre em Educação Física, formado pela mesma instituição desta pesquisa, o que resultou em uma empatia por parte do professor para autorizar as observações.

- Aulas 1 e 2

A primeira aula da aula dupla de Ginástica aconteceu na sala de aula. Ali o professor explicou brevemente o que era a Ginástica Artística. Para isso, utilizou o texto introdutório do Caderno do Professor e teceu alguns comentários próprios sobre os aparelhos ginásticos femininos e masculinos e alguns movimentos, como o mortal, estrela e o rolamento.

Em seguida, ele abordou a questão da segurança e ressaltou a importância da colaboração de todos os alunos para que não ocorresse nenhum acidente. Para preservar a segurança de todos e conseguir dar maior atenção deles, visto ser o grupo formado por muitos alunos (33), ele explicou que as aulas práticas seriam divididas entre meninos e meninas. Enquanto um grupo

realizaria as atividades ginásticas, o outro teria um “tempo livre” para jogar futebol ou vôlei.

Na segunda aula (da aula dupla), todos os alunos foram levados para a quadra, e foi a vez de os meninos iniciarem com as aulas de Ginástica. O espaço selecionado pelo professor para desenvolver as atividades foi um canto da quadra.

Enquanto os alunos foram entrando na quadra, o professor buscou em um depósito do tamanho de um banheiro dois colchões sarneiges (os únicos) e deu uma explicação sobre como realizar o rolamento. A seguir auxiliou um por um a realizá-lo. Em seguida, solicitou que os meninos tentassem realizar o rolamento para trás, demonstrando e explicando, anteriormente, como fazê-lo. Novamente o professor auxiliou todo o grupo a realizar o movimento ao menos uma vez cada um. A seguir, convidou-os a tentar sozinhos. Grande parte dos meninos repetiu o movimento diversas vezes. Posteriormente, houve a troca de grupo e o desenrolar da aula foi quase totalmente semelhante à dos meninos, com exceção das várias reclamações delas, ou por conta do suor, ou do receio de se sujar e, principalmente, do medo de se expor.

- Aula 3 e 4

Após a recepção dos alunos e a realização das questões burocráticas, todos foram levados à quadra e já lhes foi solicitado para se dividirem nos grupos da aula anterior.

O professor iniciou a parte da aula de Ginástica com os meninos, relembrando-lhes os tipos de rolamentos aprendidos na aula anterior e solicitando que repetissem os tipos aprendidos. Todos realizaram ao menos uma vez o rolamento, mesmo o que apresentaram dificuldades e receio. Nesses casos, o professor além de instigar a participação ainda o auxiliou na realização do movimento. Nessa aula, o professor optou por ensinar aos meninos o movimento de “Parada de mãos”. Começou explicando o posicionamento do corpo e elevou um aluno em “prancha”¹¹, postura que

¹¹ A “prancha” é uma postura muito utilizada para a percepção corporal de um corpo em contração muscular, como foi o caso da proposta. Utilizando o braço flexionado e o corpo estendido o participante apoia o antebraço e a meia ponta do pé no chão, suspendendo o tronco por meio da contração muscular.

ênfatiza a posição contraída do corpo, para demonstrar ao grupo que o corpo deve ficar bem contraído durante a “Parada de mãos”.

Posteriormente, para a primeira vivência dos alunos, ele utilizou um colchão sarneige, colocado junto à parede, para que os meninos realizassem a “Parada de mãos” inicialmente com o peito voltado para a parede e depois com as costas. Todos os alunos, um por vez, realizaram o movimento com o auxílio do professor.

Após essa tarefa, posicionando-se ao lado de um garoto que apresentava maior facilidade, o professor solicitou-lhe que fizesse o movimento e auxiliou-o a realizá-lo. Explicou que iria realizar essa segurança com todos. Um aluno foi convidado a ajudar no auxílio. Com os alunos organizados em coluna, todos realizaram o movimento ao menos uma vez. Após a realização de todos, o professor lançou-lhes um desafio: realizar a parada de mãos e finalizar com o rolamento. Ainda com o auxílio do professor, grande parte do grupo executou o movimento. Houve então a troca de grupos, porém o aluno que tinha ajudado o professor pediu se poderia continuar ajudando, ao invés de ficar na parte “livre”. Com o grupo feminino, a aula foi levada do mesmo modo e todas participaram.

- Aulas 5 e 6¹²

Iniciando em sala de aula, o professor realizou com os alunos as atividades do Caderno do Aluno, explicando e discutindo com eles os conceitos de tipos de posturas ginásticas e apoios. O professor até tentou exemplificar alguns movimentos com alguns alunos, porém, como a sala era muito apertada, isso acabou dificultando a explicação.

Na parte prática já na quadra, com todos os alunos juntos, o professor solicitou que eles se sentassem nos bancos, dispostos ao redor do local. Inicialmente, ele pediu que os alunos explorassem o banco como se fosse uma “Trave de equilíbrio”. Incentivou-os a realizar equilíbrios como o “avião” e orientou para que todos tentassem realizar a posição estática de “esquadro”, sentados no banco, inicialmente com as mãos posicionadas entre as pernas

¹² Nessa aula, o professor estava machucado nas costas.

(esquadro afastado) e, em seguida, com as mãos ao lado do corpo (esquadro carpado).

Após essas atividades, o professor liberou o grupo para jogar futebol ou vôlei.

Durante quase todas as aulas de Educação Física, havia sempre, ao lado da quadra, turmas em aulas vagas por falta de professores, o que resultava em assobios e conversas durante a realização das atividades.

REFLEXÕES

Após a efetivação das aulas, em entrevista com o professor, alguns pontos como planejamento, recepção dos alunos e algumas facilidades e dificuldades foram abordados.

Em relação ao planejamento, após nove anos de desenvolvimento do CESP, o professor apontou que *“Todo ano é assim, eu sei o que vou trabalhar, eu sei os movimentos mais ou menos [...] aí o planejamento (do Caderno do Professor) eu retomo um pouquinho, dou uma olhadinha, escolho os movimentos”*. Nessa parte, o professor pontuou que para cada turma era diferente, pois, dependendo da característica da sala, podia avançar mais ou não.

Referente à proposta do CESP, o professor ponderou que, apesar de tê-la como orientadora, ele não costumava segui-la à risca *“[...] o que o caderno do professor fala, o que o caderno do professor pede, eu monto meu planejamento, os movimentos que eu quero, e já penso na escola também. E acabou ficando um pouco automático”*.

Sobre o desenvolvimento da aula de GA, novamente a problemática da falta de materiais e da infraestrutura inadequada foi levantada: *“A gente briga pela falta do material, não tem nenhum aparelho real, os colchões, eles estão descascando [...], tinha até uma brincadeira que a gente chamava de escorregador no finalzinho das aulas, a gente colocava vários colchões e um em cima deslizando, eles adoravam (alunos), mas agora já não dá mais, o colchão está cada vez pior”*. O professor afirmou também que a falta de materiais também dificultava o desenvolvimento daqueles alunos que tinham mais dificuldades *“eu gostaria de ter, por exemplo, uma bola que ajudasse a rolar, uma coisa para ajudar o aluno que não consegue realizar o rolamento”*.

Associada a essa falta de materiais e infraestrutura precária, o professor ressaltou ser a segurança também negligenciada, pois *“outra dificuldade é o cimento mesmo, às vezes os alunos caem fazendo estrelinha e se ralam, ficando com medo”*. Assim, o professor concluiu *“se tivesse alguns aparelhos, as aulas seriam melhores”*.

O professor afirmou também que gostaria de ter à disposição mais recursos tecnológicos, principalmente para o ensino da Ginástica, *“[...] eu gostaria de ter mais recursos tecnológicos para demonstrar, gostaria que tivesse na sala um projetor, [...] porque às vezes a minha demonstração nem sempre é possível, tem coisa que eu sei e coisa que eu não sei, então se tivesse recurso tecnológico nesse caso ajudaria ”*.

A respeito da participação dos alunos, *“os meninos eles ficam em um primeiro momento meio assim, eles não gostam porque não é futebol, então já ficam com o pé atrás, mas depois que eles começam a fazer a maioria gosta bastante de fazer, eles querem furar fila até [...], mas tem o grupo dos meninos que morrem de medo, que sabem que são mais pesados e tentam fugir, mas aí eu deixo eles mais pertinho, observando, ajudando na segurança e quase no final da atividade eu chamo ele e faço. Agora se ele não sentir confiança nenhuma a gente faz o exercício pela metade, mas acontece de alguns chegarem a não fazer”*.

DISCUSSÃO

A partir da observação das aulas, é possível perceber as estratégias de ensino utilizadas pelo professor. A aula é organizada de modo a privilegiar principalmente a divisão entre parte teórica e parte prática. Na teórica, são realizadas as leituras e as tarefas propostas pelo CESP e, na parte prática, a execução dos movimentos.

A estratégia geral de desenvolvimento da parte prática, referente às aulas de Ginástica, é composta pela divisão da turma em um grupo de meninos e outro de meninas. Essa divisão é mantida em quase todas as aulas. Essa ação resulta em dois questionamentos: o primeiro remete a uma afirmação das diferenças de sexo e porque não gênero, pois se retoma uma estratégia

utilizada tradicionalmente desde o século XIX na Educação Física Escolar, quando essa divisão era tida como essencial e afirmava as diferenças entre homens e mulheres principalmente em função dos objetivos sociais e políticos (SOARES, 2012). O segundo, ao fato de essa divisão resultar na redução de metade das atividades que poderiam ser desenvolvidas, ou seja, se o tempo para o desenvolvimento da temática já é reduzido em relação ao número de atividades propostas pelo CESP, ressaltada inclusive pelos participantes nas entrevistas iniciais desta pesquisa, ao dividir a aula para dois grupos que serão atendidos em momentos diferentes, esse problema torna-se ainda mais acentuado, pois o número de aulas fica dividido pela metade.

Nota-se que há uma falta de conexão direta entre a parte teórica e prática da aula, pois, quando o professor chega em quadra para a primeira aula prática e busca o colchão sarneige, ele além de perder a oportunidade de envolver os alunos para auxiliá-los a montar o ambiente a ser utilizado durante a aula, deixou de ressaltar a importância desse material na prática corporal e sua utilização em ambientes de ensino específico da Ginástica Artística. Se tivesse agido assim, poderia aproximar e despertar o interesse dos alunos. Em um contexto precário de materiais, a escola possuir dois colchões específicos para essa modalidade já a diferencia de outras.

Após a divisão dos grupos, a estratégia utilizada pelo professor é o ensino do movimento partindo de uma demonstração e posterior auxílio de um aluno por vez, o que gera o cenário de “filas” (colunas): enquanto um aluno está executando o movimento, os aproximadamente 15 alunos restantes ficam esperando sua vez, a princípio observando a atividade, mas após três minutos, se tanto, já estão conversando e distraídos, ou seja, perdendo o foco da atividade. O professor conduz a atividade para que todos os alunos realizem ao menos uma vez o movimento proposto, mas, ao final das atividades propostas, quando os alunos são convidados a repetir o movimento se quiserem, é perceptível o desconforto de alguns alunos que optam por não repetir, principalmente pela exposição perante os colegas, já que o modo como a atividade é proposta faz com que o aluno fique em destaque na hora da realização do movimento, pois, enquanto uma pessoa faz, todas as demais estão observando. Esse tipo de estratégia, de um faz e os demais observam,

difícilmente funciona para aulas de Ginástica. Em aulas de jogos coletivos, uma bola pode envolver 30 alunos em uma atividade, porém a Ginástica requer outras dinâmicas, pois um colchão com pessoas esperando em “fila” (coluna), enquanto uma pessoa executa o movimento, não funcionará.

Faltam estratégias de ensino coletivas para o desenvolvimento da Ginástica Artística. Como não há materiais disponíveis na escola, fato antigo e constante, para que todos os alunos realizem a atividade ao mesmo tempo, uma possibilidade é o trabalho em circuito como proposto por Schiavon (2003). É preciso que o professor desenvolva estratégias de trabalho em duplas, trios e pequenos grupos, que envolvam os alunos nas correções, na segurança dos exercícios ou mesmo favoreça a interação entre eles, o que torna a aula mais interessante e motivante (SCHIAVON, 2003). A temática proposta pelo CESP, também apresenta algumas atividades coletivas, como a atividade de exploração inicial de saltos (itens um e dois) (Etapa 2), do “pula sela” (Etapa 3) e da amarelinha (Etapa 4) na Situação de Aprendizagem 1 (um), ou as atividades de desenvolvimento da “estrela” em grupos (Etapa 1), “tesoura” e a “parada de mãos” na parede todos ao mesmo tempo e individualmente (Etapa 2) na Situação de Aprendizagem 2 (SÃO PAULO, 2014).

Entretanto, faltam sugestões no CESP de estratégias de trabalho com pouco ou nenhum material (a realidade de muitas escolas há anos), além de dinâmicas discutidas anteriormente, assim como exposto em partes do texto do CESP do Quadro 7: *“Para a realização dos rolamentos, solicite aos alunos que os realizem da maneira como sabem. Durante a vivência, lance ideias e dicas para orientar os movimentos, como: impulsionar o corpo para a frente, flexionar os dois cotovelos, encostar o queixo no peito, encostar a nuca no chão etc., para que percebam e identifiquem como se realiza o rolamento para a frente. Em outro momento da vivência do rolamento, apresente as finalizações do movimento, sugerindo a sua realização grupada, carpada e afastada”*.

Ao apresentamos somente algumas das atividades propostas pelo CESP, ao invés de todas, podemos inferir que, dependendo do cenário encontrado, não são todas as atividades possíveis de serem realizadas de modo eficaz. Por exemplo, na Etapa 2 da Situação de Aprendizagem 1 é proposto aos alunos no item 3 que explorem o movimento de rolamento,

porém, como os aproximadamente 30 alunos da turma conseguiriam explorar movimentos se na escola só têm dois colchões sarneiges e uma quadra de cimento com várias rachaduras? Qual professor deixaria essa atividade ser desenvolvida, se há a evidência de ocorrerem acidentes?

Não há nas propostas oferecidas pelo CESP qualquer comentário sobre a realização das atividades, caso não haja material adequado ou suficiente. A aula é descrita para condições ideais de infraestrutura e, apesar do posicionamento de um dos autores da proposta de que *“Uma proposta tem que mirar num ideal... Não posso fazer uma proposta para quem tem só uma bola murcha para dar aula. Não cabe a mim ir atrás de mais bolas”* (CASTELLANI, 2013, p.12), a realidade de grande parte das escolas estaduais é a de “só se ter uma bola murcha”. O CESP peca em algumas questões, pois não oferece sugestões de como desenvolver uma atividade sem materiais, não sugere estratégias para dinamizar a aula com muitos alunos, não propõe atividades mais divertidas para serem realizadas em pequenos grupos, de modo a manter a segurança dos exercícios etc.

As atividades não diretivas, tão raras de serem encontradas nas aulas de Educação Física, independentemente do conteúdo, apesar de serem muito ricas e possibilitar ao aluno o prazer de se autodescobrir e se relacionar, é ainda mais restrita no ensino da Ginástica, pois como pode ser observado pela reflexão do professor, a preocupação com a segurança faz com que esse professor não deixe os alunos realizarem atividades sem o contato direto com ele, o professor. Assim, nota-se novamente, agora relacionado à segurança, a falta de estratégias que possibilitem aos próprios alunos a tomada de consciência e realização da própria segurança e a da dos colegas, desenvolvendo autonomia também em relação a alguns exercícios ginásticos básicos.

Na última aula observada, quando o professor consegue trabalhar sem dividir a turma, ele dispensa os alunos para atividades livres na metade da aula, fato que vem corroborar estudo de Schiavon (2003), quando afirma que as dificuldades do professor no ensino da Ginástica estão relacionadas, sobretudo, à falta de conhecimento, mas também ao desconhecimento de métodos de ensino e à falta de materiais e infraestrutura. O professor não teve

conteúdo suficiente para desenvolver uma aula dupla sobre um conteúdo ginástico, principalmente apenas com atividades totalmente diretivas, corroborando Gonzalez Alonso (2011) que aponta que, quando somente a atividade diretiva é utilizada para o ensino do movimento técnico, rapidamente o conteúdo se esgota.

O automatismo na dinâmica das aulas, afirmado pelo professor na entrevista, é um grave problema, que resulta em um não aprimoramento das aulas. Mesmo ele tendo consciência de que algumas coisas não estavam sendo bem desenvolvidas, como o caso de não conseguir atender adequadamente os alunos que apresentam mais dificuldades, não foi observado uma preocupação em alterar a dinâmica oferecida. Ele poderia, por exemplo, se valer das próprias sugestões existentes no CESP e que não foram utilizadas. Infelizmente, apesar de ser reconhecido que o cenário trabalhista encontrado por esse professor é no mínimo desanimador, como já apresentado, seu papel ainda é fundamental, mesmo que sobrecarregado. Cabe a ele reduzir o mínimo possível os efeitos de um sistema educacional nacional que faz que as barreiras para um ensino de qualidade sejam quase intransponíveis.

5.3.2. Tema 5 – Ginástica – Práticas contemporâneas, princípios orientadores, técnicas e exercícios – 1º semestre 8º ano

Quadro 7: Atividades propostas pelo CESP para o desenvolvimento da temática de Ginástica – Práticas Contemporâneas 1º semestre/8º ano

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7 - VIVENCIANDO E ENTENDENDO A GINÁSTICA Conteúdo e temas: alongamento; ginástica aeróbica; ginástica localizada: princípios orientadores, técnicas e exercícios. Competências e habilidades: discriminar diversos tipos de Ginástica; identificar as principais características do alongamento, da Ginástica Aeróbica e da Ginástica Localizada; reconhecer a participação na Ginástica como possibilidade do Se-Movimentar. Sugestão de recursos: papel sulfite; canetas; garrafas PET; borrachas elásticas; aparelho de som; CD; vídeo sobre Ginástica (opcional).
- Professor, antes de realizar a Situação de Aprendizagem 7, faça com os alunos a leitura da atividade “Para começo de conversa”, que consta no Caderno do Aluno. Isso permitirá que sejam levantados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo Ginástica. Após texto introdutório, as questões propostas na seção “Para começo de conversa” relacionam-se ao reconhecimento de alguns tipos de Ginástica de condicionamento e equipamentos utilizados. Etapa 1: Vivenciando a Ginástica - Proponha a vivência de três atividades de Ginástica: alongamento: 5 a 10 minutos; uma sequência (rotina) de exercícios típicos da Ginástica Aeróbica: 10 a 15 minutos; um circuito com exercícios típicos da ginástica localizada, envolvendo várias partes do corpo: 20 a 25 minutos. No alongamento, privilegie os grupos musculares que serão exigidos nos exercícios subsequentes. A rotina da ginástica aeróbica pode ser comandada por você ou por alunos que tenham experiência e facilidade para tal (nesse caso, combine a rotina, previamente, com os alunos). Caso essas alternativas não sejam possíveis, pode-se apresentar um vídeo com uma sessão de ginástica aeróbica ou convidar um profissional de academia para desenvolvê-la na aula. Utilize uma música sugerida pelos próprios alunos. O circuito de <u>ginástica localizada</u> poderá ter de seis a oito estações, com a utilização do peso do próprio corpo (abdominais, agachamentos etc.) ou com materiais alternativos para servir de sobrecarga, como garrafas PET de vários tamanhos cheias de areia ou de água. Para exercícios de braço e antebraço, borrachas elásticas (“tripa de mico”, por exemplo) com um dos lados afixados em algum local podem servir de resistência. Sugere-se um tempo de execução em cada estação de 30 segundos a 1 minuto, com dois a três minutos para troca de estação e descanso. Sugere-se variações quanto ao tempo de recuperação de uma estação a outra, para que o aluno possa identificar a relação entre esforço (volume e intensidade), recuperação e capacidade física desenvolvida. O circuito poderá ser realizado uma ou duas vezes, dependendo do tempo disponível, da condição física dos alunos e do nível de exigência dos exercícios. Etapa 2 – Entendendo a Ginástica - Proponha aos alunos que reflitam e respondam (em pequenos grupos ou com toda a turma) a algumas questões a respeito das situações

vivenciadas: O que as ginásticas realizadas têm em comum? Quais capacidades físicas foram exigidas? No circuito, foi possível perceber a relação entre tempo de esforço, tempo de recuperação e as capacidades físicas envolvidas? Com que objetivo as pessoas fazem ginástica? De qual das ginásticas vivenciadas vocês mais gostaram? O que entendem por ginástica? Todos se esforçam da mesma forma em uma sessão de ginástica? Qual das ginásticas vivenciadas foi mais cansativa? Quais os tipos de ginástica que conhecem? Procure levar os alunos a perceber que: existem pontos comuns e diferenciados entre as ginásticas realizadas, em termos de objetivos, capacidades físicas envolvidas, tipos de exercícios e nível de esforço físico exigido; há diferenças no desempenho individual nas ginásticas vivenciadas, dependendo do nível de condição física, dos interesses e das preferências de cada aluno; há, atualmente, grande diversidade de ginásticas, algumas ligadas a “modismos”: aeroboxe, cardiofunk, bodypump, hidroginástica etc.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 8 - ESTUDANDO MAIS GINÁSTICA

Conteúdo e temas: diversificações das ginásticas aeróbica e localizada; ginásticas “alternativas” – princípios orientadores, técnicas e exercícios.

Competências e habilidades: discriminar os diversos tipos de ginástica; identificar as principais características de algumas variações das ginásticas aeróbica e localizada e de algumas ginásticas “alternativas”; analisar os princípios orientadores da ginástica aeróbica e da ginástica localizada; identificar as partes de uma sessão de ginástica aeróbica ou ginástica localizada.

Sugestão de recursos: computador com acesso à internet; livros e revistas sobre ginástica; cartolina; canetas.

Etapa 1 – Pesquisar e compartilhar conhecimentos sobre ginástica

- Peça aos alunos que, em grupos, pesquisem na internet, em livros e revistas especializadas sobre uma das ginásticas vivenciadas, além de outra modalidade de ginástica sugerida por você, e, quando possível, entrevistem profissionais em academias a esse respeito. O trabalho deve ser recomendado a todos os alunos. A pesquisa poderá ser apresentada em forma de seminários, cartazes, slides ou vídeos, procurando enfatizar objetivos, princípios orientadores e principais exercícios e técnicas das modalidades. Após as apresentações, proponha uma discussão sobre as diferenças e semelhanças entre as ginásticas apresentadas: objetivos, principais características, público praticante, dificuldades, local e equipamentos necessários para a prática; relação com a saúde e outros aspectos que julgar pertinentes.
- Ao final, explícite os princípios orientadores e a organização de uma sessão de ginástica localizada ou de ginástica aeróbica. Caro professor, a seção “Pesquisa em grupo”, disponível no Caderno do Aluno, sistematiza a atividade sugerida nesta etapa. Como orientação para a pesquisa a seção apresenta questões orientadoras para o desenvolvimento do estudo.
- Para encerrar este conteúdo indique para a próxima aula a realização da “Lição de casa”, sugerida no Caderno do Aluno. A lição proposta é a organização de uma sessão de ginástica localizada. Os alunos, por meio de uma síntese de um esquema de uma aula são orientados a montarem sua própria sessão de ginástica localizada.

ATIVIDADE AVALIADORA

- Organize os alunos em quatro grupos responsáveis por momentos distintos de uma sessão de ginástica aeróbica ou localizada: um grupo responderá pelo aquecimento; outros dois grupos, pelos exercícios específicos (dividir em duas partes) e o último, pelo relaxamento. Os alunos,

além de utilizar os conhecimentos elaborados nas aulas, poderão também consultar outros textos e/ou sites a fim de aprofundar a temática. Será necessário que os grupos conversem entre si, de modo que os momentos distintos da aula ou outro ambiente adequado tenham uma relação com os propósitos de cada grupo. O plano da sessão deverá ser apresentado por escrito e vivenciado na quadra, com a participação de todos os alunos. Observe, em relação à modalidade de ginástica em questão, se as partes da sessão atendem aos objetivos preconizados, se os exercícios escolhidos são característicos e se a estruturação das séries está adequada ao objetivo proposto.

- Professor, trabalhe com a turma a seção “Você aprendeu? ”, disponível no Caderno do Aluno. As questões referem-se ao reconhecimento de algumas modalidades de ginásticas de condicionamento contemporâneas, modalidades do sistema *Body System*, sistematização de uma aula de ginástica localizada e a frequência cardíaca recomendada para uma sessão de ginástica aeróbica para pessoas sedentárias e treinadas.

PROPOSTA DE SITUAÇÕES DE RECUPERAÇÃO

- Podem ser desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos. Por exemplo: roteiro de estudos com perguntas norteadoras elaboradas por você, professor, referentes aos princípios orientadores, às técnicas e aos exercícios das diversas modalidades de ginástica, para posterior apresentação em registro escrito; reelaboração da sessão de ginástica apresentada (no todo ou em partes); atividades-síntese de um determinado conteúdo em que as várias Situações de Aprendizagem sejam refeitas em apenas uma aula e discutidas posteriormente. Por exemplo: circuito que contemple uma ou mais modalidades de ginástica.
- Professor, junto com a turma, faça a leitura da seção “Aprendendo a aprender”, disponível no Caderno do Aluno. Procure mostrar aos alunos que se trata de um texto que traz informações extras e não está diretamente ligado às Situações de Aprendizagem. Caso haja necessidade, você pode contextualizar a informação utilizando-se de seus próprios conhecimentos. O texto em questão traz informações sobre a importância de se cuidar da postura e algumas dicas para carregar peso sem perder a postura.

Fonte: Adaptado do Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014-2017b)

REALIZAÇÃO

A escola é localizada em um bairro próximo à área central da cidade, é uma escola pequena em que metade das salas de aula está disposta ao redor da quadra descoberta. A sala de aula disponível para as aulas é fixa de acordo com cada disciplina, tendo então os alunos que se deslocarem entre as salas de acordo com o horário. São três os espaços disponíveis para as aulas de Educação Física, sendo eles: a quadra, a sala de aula e o pátio de merenda em última opção. A sala de aula apresenta um espaço adequado, porém a quadra, além de descoberta e somente cimentada, é localizada em frente às salas de aula o que, durante as atividades, resulta em muito estresse para evitar barulhos, para não atrapalhar as outras atividades da escola e para evadir de problemas com outros professores. O pátio de merenda, como opção para as aulas, é evitado ao máximo, tanto pelo fato de a diretoria localizar-se ao lado e não gostar de atividades “barulhentas”, como pelas merendeiras não receberem bem as aulas nesse ambiente por conta da organização do espaço para o intervalo.

O professor observado é o Participante 4, que apresenta dois anos de docência na Rede Estadual e, dentre outras informações apresentadas anteriormente, possui a titulação de Mestre em Educação Física.

Todas as questões burocráticas, como preenchimento do Diário de Classe e do caderno de classe, são realizadas ao início de todas as aulas.

- Aula 1 e 2

Inicialmente, em sala de aula, o professor para introduzir a temática, realizou uma leitura do texto introdutório fornecido pelo CP do CESP. Após a leitura, ele discutiu com os alunos sobre sedentarismo, seus fatores e causas, exercício aeróbico, teste de *Cooper* e tipos de exercício aeróbico.

Durante a discussão, ele sempre exemplificava, na prática, os conceitos utilizados, como velocidade, força, resistência, entre outros, tanto consigo mesmo como com a ajuda dos alunos, sendo que muitos participaram tanto dos exemplos práticos como dos casos de situações cotidianas. Além disso, o professor trouxe para ilustrar a explicação alguns materiais geralmente

utilizados em algumas práticas de ginásticas de condicionamento, como halteres, faixa elástica e bola de pilates.

Como tarefa final dessa parte da aula, ele solicitou aos alunos que trouxessem para a aula seguinte uma imagem, impressa e/ou de revista/jornal, de um grupo muscular.

Após o intervalo, os alunos tiveram um tempo para trocar a roupa do uniforme para uma própria para a prática de atividade física. Grande parte dos alunos trouxe roupa para realizar a troca, principalmente os meninos, já que era usual que, depois das atividades planejadas pelo professor, quando havia tempo, eles poderiam realizar as atividades que preferissem, o que sempre resultava na prática do handebol pelos meninos e de algumas atividades como “três toques”, um educativo do vôlei, por algumas meninas.

Organizando os alunos em círculo, o professor realizou um alongamento com todos os alunos e, em seguida, um circuito relacionado às capacidades físicas de velocidade, coordenação e agilidade.

- Aula 3 e 4¹³

Neste dia, um professor de outra matéria precisou se ausentar, o que dificultou muito as aulas de Educação Física, já que os alunos ficaram com atividades “livres” no espaço da quadra, tendo o professor que dividir não somente o espaço com esses alunos, mas a atenção de seus próprios alunos.

Após a finalização das apresentações dos trabalhos referente à temática de Lutas, o professor solicitou aos alunos que ajudassem a limpar os colchonetes disponíveis na escola para a utilização na aula após o intervalo.

Com os alunos já dispostos em quadra, foram organizadas fileiras, e o professor (com microfone), explicou a organização básica de uma aula de ginástica. Para tanto, ele utilizou halteres confeccionados, com uma turma do ano anterior, de garrafa pet de 500ml com areia e água.

Após a explicação, foi solicitado aos alunos que formassem duplas, pois o número de colchonetes e halteres não era suficiente para todos. Enquanto

¹³ Duas semanas separaram as aulas 1 e 2 das demais. Na primeira, houve uma pausa nas aulas de Ginástica para apresentação dos trabalhos prático-teórico relacionados às aulas do conteúdo de Lutas, enquanto na segunda semana houve uma forte chuva de granizo na cidade que resultou no destelhamento da escola e cancelamento das aulas durante a semana.

um aluno da dupla realizava a atividade, observando o exemplo do professor, o outro deveria observar tanto a explicação como se o movimento do colega estava adequado. Foi realizada uma sessão de Ginástica localizada, realizando exercícios para os membros superiores (MMSS), membros inferiores (MMII) e abdômen. Os exercícios de MMSS e MMII foram realizados com um aluno da dupla por vez, porém, para os exercícios abdominais, o professor optou que a dupla realizasse os exercícios ao mesmo tempo.

Durante a aula, houve muito barulho provocado tanto pelos alunos que estavam em aula vaga como por aqueles que estavam no aguardo para realizar a atividade. Muitos deles, ao invés de prestar atenção na realização do exercício demonstrado pelo professor e na postura do colega, ficaram conversando tanto entre eles quanto com a outra turma presente no ambiente. Outra dificuldade foi que, quando o professor tentava corrigir a postura de um aluno específico, os demais se desconcentravam da atividade e ficavam conversando. Com um número entre 30 e 40 alunos, a postura adotada pelo professor para amenizar esse problema foi se posicionar no local central e, quando via algum erro na postura ou na realização do exercício, chamava a atenção para si e retomava a explicação dando exemplos.

REFLEXÃO

No momento de entrevistas após as aulas observadas, o professor mencionou que, no ano anterior, já havia ministrado essa mesma temática com a turma anterior, e relatou: *“tenho seguido o CESP até para experimentar se os conteúdos funcionam e quais adaptações eu posso criar em cima daquilo, então esse ano foi um pouco mais tranquilo porque eu já tinha um certo conhecimento e em termos de conteúdo acho que foi tranquilo de entender, até porque eu sempre me envolvi com atividades ginásticas, na academia”*. O professor pontuou que *“ [...] como eu estagiei com o pilates, eu levei essa prática como uma complementação, porque o CESP não propõe, e é um assunto que está em alta e eu achei que poderia contribuir com o conhecimento para que eles, enfim pudessem levar adiante uma das linhas da Ginástica”*.

Referente ao trabalho desenvolvido, o professor disse que, por conta da organização de uma avaliação de um outro conteúdo do CESP, teve de

interromper as aulas Ginástica na metade e depois retomar, o que resultou em uma quebra do raciocínio dos alunos. Sobre a recepção dos alunos diante da temática Ginástica desenvolvida, afirmou: *“eu percebo que as meninas gostam mais que os meninos, alguns meninos ainda são resistentes a esse tipo de prática, mas eu acho que a turma desse ano é um pouco complicada também, a do ano passado aceitava melhor as atividades”*.

Para o desenvolvimento da temática, ele ressaltou: *“esse ano eu fiz uma coisa diferente, eu comprei alguns materiais que a escola não tem para mostrar para os alunos [...], então foi interessante porque percebi que muitos alunos não conheciam os materiais e despertou curiosidade, eles quiseram ver, pegar, mas infelizmente eu comprei apenas um halter, um par de caneleiras, a bandana, e tem muitos alunos e apesar de todos terem pego na mão, não foi possível eles vivenciarem na prática como funcionam esses materiais. Mas para conhecer deu certo”*.

“Todos os alunos participaram da aula né, até os mais arredios, sei que participam meio por obrigação, por conta de como eu avalio, mas talvez se eu tivesse dado livre escolha para eles, alguns não participariam”, sobre essa obrigatoriedade em participar da parte prática da aula, o professor enfatizou que *“muitas vezes, eles (os alunos) mesmo sem conhecer o conteúdo já se recusam a fazer, e muitas vezes acabam gostando, desperta o interesse, a curiosidade. Então assim, eles já têm um preconceito sobre aquilo que vai ser trabalhado mesmo sem conhecer, então se você não forçar, eu acredito que você está tirando a oportunidade dele de conhecer corporalmente um conteúdo novo, porque assistir uma aula é diferente de você vivenciá-la”*. O professor afirmou que tentava aproximar a temática com o dia a dia dos alunos, explicando que um treinamento de ginástica localizada pode ajudar nos treinos de futebol por exemplo, mas acreditava que a participação dos alunos nas aulas estava intimamente ligada com o combinado de que se houvesse a participação de todos e o conteúdo planejado para a aula fosse desenvolvido, nos minutos finais da aula, os alunos poderiam praticar as atividades que preferissem, sendo geralmente o futebol com o tempo dividido para o jogo das meninas e, posteriormente, dos meninos. Sobre esse combinado, o professor relatou que *“ [...] a supervisora da outra escola me sugeriu esse tipo de negociação, para quando eu tivesse muita dificuldade de trabalhar um*

conteúdo. Principalmente dependendo da turma tem funcionado, apesar de ainda ter alguns alunos mais resistentes, mas eu acho que o Ensino Fundamental dessa escola é mais fácil de se trabalhar, porque eles ainda têm uma preocupação em relação à nota e muitos ainda têm a cobrança dos pais e a direção é bem rígida”.

Sobre as aulas de Ginásticas ministradas, o professor apontou a problemática de haver muitos alunos por turma, pois “[...] para você promover uma aula com segurança você não tem condição de dar uma aula como ela é de fato no CESP na escola. [...]. Os alunos não têm coordenação, não conseguem compreender qual é a posição ideal do corpo e o que me preocupa é fazer uma aula de Ginástica de academia como ela é, não me preocupando em corrigir os alunos e causar algum dano, ou de repente ele vai aprender e entender que aquela forma que executou é a forma correta e vai reproduzir isso em casa ou vai passar essa informação para alguém de forma errada. Então eu acho esse um dos pontos negativos desse conteúdo, eu acho muito difícil trabalhar com essa faixa etária contemplando a aula como ela é proposta, então eu acabo reduzindo o tempo prático dando orientações para minimizar esses riscos”.

Ainda sobre o número de alunos, o professor finalizou refletindo que “eu tentei fazer um revezamento com os alunos, por conta do número de materiais disponíveis, e me coloquei executando para os alunos repetirem, mas é complicado porque ao mesmo tempo que eu crio essa adaptação, eu vejo que seria melhor que todos participassem ao mesmo tempo”.

DISCUSSÃO

As atividades propostas para essa temática, que apresenta como objetivos a discriminação, a identificação e a caracterização dos diferentes tipos de Ginástica de condicionamento, assim como o reconhecimento da Ginástica como possibilidade do se movimentar, são passíveis de algumas reflexões. A temática em questão é para ser desenvolvida com alunos do 8º ano, de aproximadamente 13 e 14 anos, e nela é proposto que os alunos desenvolvam uma sequência de movimentos ginásticos, ou seja, é uma aula de Ginástica de condicionamento. Esse tipo de atividade é questionado pelo Participante 8: *“Eu me pergunto qual é a utilidade de você dar uma aula de*

ginástica localizada se eu preciso de um acompanhamento de um professor, quer dizer, eu estou ensinando, mas me fale qual o sentido da coisa?”. Acreditamos que a reflexão dele não se refira ao ensino da temática em si, mas, sim, às atividades propostas, como a que foi anteriormente exposta e não se relaciona aos objetivos gerais da própria temática. Diferente seria se o professor fosse orientado na proposta a fazer essa atividade e a discutir aspectos relacionados a isso, por exemplo, como perceber determinadas ações e sensações em seu corpo, qual a necessidade de ter uma orientação para tal atividade, entender a diferença de programas patenteados para aulas individualizadas, compreender a resposta do organismo para determinadas aulas e objetivos etc. O problema não é a sequência de exercícios, mas o uso que se faz dela e a discussão gerada a partir dessa experiência.

Outra atividade que também escapa aos objetivos da temática do CESP é em relação à realização de um circuito de ginástica localizada. Nesse caso, o problema reside na orientação da repetição do exercício, justificada pela condição física dos alunos e pelo nível de exigência dos exercícios, ou seja, a atividade não objetiva conhecer e compreender a modalidade e, sim, o saber fazer. Porém, apesar desses apontamentos negativos, a temática traz destaques interessantes sobre a valorização dos conhecimentos dos alunos, no que se refere às práticas contemporâneas de Ginástica aeróbica, às características e objetivos percebidos por eles, às questões em evidência, tanto pela mídia, quanto pela divulgação em academias de ginástica (ALVES; CAETANO, 2015; TOLEDO; PIRES, 2008).

Em relação às aulas ministradas, nota-se que a infraestrutura da escola para o desenvolvimento das aulas de EF não é adequada. Como a quadra é em frente às salas, não é possível sequer fazer barulho. Ora, as atividades de EF propiciam que os alunos se “soltem” mais, que sejam mais ativos e se comuniquem em volume mais alto. Sem falar que qualquer tipo de música não é permitido, pois atrapalha o restante da escola. Outro problema enfrentado ocorre nos dias chuvosos, pois a quadra é descoberta e a utilização do pátio coberto (onde fica o refeitório) não é bem recebida. Essa situação é complicada, pois o espaço da escola, utilizado pela EF, deve ser considerado não somente como um local que “abriga” alunos, professores, gestores, materiais, mas, principalmente, como um local de aprendizagem e formação

(OLIVEIRA; SILVA, 2009). Assim como Bracht (2005), acreditamos que esses espaços são necessários e importantes, e sua ausência reflete diretamente no alcance do trabalho desenvolvido.

Novamente a questão da falta de materiais é colocada em evidência, quando o professor diz ter comprado alguns equipamentos para demonstrar e despertar o interesse dos alunos na temática, pois são materiais que poucos já viram ou vivenciaram em academias ou mídias televisivas, ou seja, uma novidade. Porém, ressaltamos que esse despertar de interesse somente se deu por conta de o professor dispor de parte do seu salário para a compra desses materiais, apesar da quantidade ser insuficiente para possibilitar uma vivência prática. Apesar da construção de materiais adaptados ser uma opção, os alunos e os professores já estão saturados das permanentes adaptações, principalmente aqueles que estão nos anos finais do Ensino Fundamental II.

Outro ponto relacionado à falta de materiais aparece na percepção do professor. A situação de sempre. Criar estratégias e adaptar para que todos os alunos tenham uma vivência prática não é a ideal, apesar de ser cada vez mais frequente, como também aponta Sebastião e Freire (2009). Infelizmente essas adaptações ocorrem pela falta de condições ideais de trabalho, como já apresentado, não possibilitando um aumento na potencialidade do ensino, já que, mesmo um ótimo professor que domina diversos conteúdos e estratégias de ensino, tem que se deparar com a falta de recursos constantemente.

O professor apontou que procura realizar as atividades propostas pelo CESP para verificar as possibilidades e as potencialidades do documento e quais adaptações pode fazer. Em relação à temática observada, o professor já ministrou a temática em anos anteriores e realizou algumas mudanças, como a inserção do pilates que a proposta não traz. Essa reflexão do trabalho desenvolvido pelo professor é muito importante, pois, por meio dessa análise, as estratégias e os conteúdos podem ser repensados. O Currículo se torna vivo e não estagnado no momento que foi criado. Cabe ao profissional enxergar essas possibilidades na proposta.

A recepção por parte dos alunos ainda representa um cenário de preconceito adiante da ampla variedade de conteúdos da cultura corporal que podem vir a conhecer e que não são comuns em seu cotidiano, como por exemplo, a Dança (DINIZ, 2014) e a Ginástica. O professor relatou que, mesmo

antes de conhecer a temática desenvolvida em detalhes, os alunos já apresentam resistências, entretanto, após as aulas, acabam por gostar. Essa percepção, de acordo com Murbach (2014), está diretamente relacionada aos métodos de ensino utilizados e à importância do papel do professor como mediador no processo de ensino.

5.3.3. Tema 2 – Ginástica – Práticas contemporâneas: ginásticas de academia / Tema 3 - Organismo humano, movimento e saúde – Princípios e efeitos do treinamento físico – 2º semestre 8º ano¹⁴

Quadro 8: Atividades propostas pelo CESP para o desenvolvimento da temática de Ginástica – Práticas Contemporâneas 2º semestre 8º ano

Situação de aprendizagem 3 - Saúde ou beleza?

Conteúdo e temas: ginásticas de academia, padrões de beleza corporal e saúde.

Competências e habilidades: identificar os interesses e motivações envolvidos na prática das ginásticas de academia; perceber a associação promovida pelos discursos sobre as ginásticas de academia com a busca de padrões de beleza corporal; estabelecer relações entre as ginásticas de academia, a busca de padrões de beleza corporal e parâmetros de saúde, selecionando e interpretando informações para construir argumentação consistente e coerente.

Sugestão de recursos: matérias jornalísticas.

Etapa 1: Às vezes, olho-me no espelho e penso que poderia ser assim!

- Proponha aos alunos que respondam por escrito, em uma folha sem identificação nominal, o que gostariam de “mudar” em sua aparência corporal, justificando o motivo. Solicite também que respondam se gostariam, ou não, de frequentar aulas de ginástica em uma academia, e por quais razões. A seguir, reúna os alunos em pequenos grupos e distribua as folhas com as respostas aleatoriamente. Durante aproximadamente 15 minutos, os grupos analisarão o conteúdo das respostas, procurando elencar os motivos e as justificativas apresentados por seus colegas para desejar modificações em suas aparências corporais, bem como as razões alegadas para praticar ginástica em academias. Oriente os alunos para buscarem relações entre as modificações corporais desejadas e os motivos apresentados para frequentar academias: saúde ou “estética” corporal. Por fim, cada grupo apresentará suas conclusões.
- Professor, solicite aos alunos que façam uma autoanálise da influência do padrão de beleza veiculado em sua vida, refletindo sobre as respostas das questões na seção “Para começo de conversa”, no Caderno do Aluno.

Etapa 2 – Para entender os argumentos

- Distribua pelos grupos textos jornalísticos previamente selecionados (por você e/ou pelos alunos) que tratem das ginásticas de academia (musculação, hidroginástica, ginástica aeróbica etc.) e do uso de produtos e de práticas com finalidades de emagrecimento ou hipertrofia muscular (suplementos alimentares, dietas etc.), com foco nos interesses dos usuários de academias em relação aos padrões de beleza corporal ou à saúde. Solicite aos alunos que leiam as matérias, buscando identificar os principais argumentos levantados, não só com base no que está escrito, mas

¹⁴ O CESP traz as temáticas 2 e 3 para serem trabalhadas em conjunto. Assim, escolhemos apresentar nos quadros as propostas de desenvolvimento de ambas.

também nas imagens. Por fim, cada grupo apresentará seus resultados.

- Você poderá apontar as semelhanças e as diferenças nas argumentações presentes em cada texto, auxiliando os alunos a identificar as relações entre prática das ginásticas de academia, padrões de beleza corporal predominantes em nossa sociedade e saúde orgânica. Evidencie como a prática da ginástica é, na maioria dos casos, associada por seus praticantes ao atendimento de interesses “estéticos”, ligados à aparência corporal, embora às vezes justificada pelo discurso da “preocupação com a saúde”.

Etapa 3 – Tentando convencer...

- Organize previamente os alunos em grupos, os quais poderão realizar uma pesquisa (em fontes indicadas ou não por você) sobre temas ligados às ginásticas de academia, aos padrões de beleza e à saúde, de modo a complementar e aprofundar os conteúdos abordados na etapa anterior. Os trabalhos poderão ser apresentados em forma de vídeos ou dramatizações (encenações). Deixe claro para os alunos que novas contribuições sobre o tema deverão ser trazidas, configurando, dessa forma, um trabalho de pesquisa sobre os temas em questão. É apresentado no CP sugestões para o desenvolvimento dos trabalhos. Discuta com seus alunos a duração das apresentações a fim de assegurar que haja tempo disponível para posterior discussão e comentários. Solicite a eles que fiquem atentos aos argumentos utilizados para convencer os “telespectadores” dos benefícios ou prejuízos dos produtos e/ou serviços mostrados. Ao final das apresentações, procure identificar, com os alunos, inconsistências e erros na argumentação utilizada para valorizar o produto e/ou o serviço. O objetivo é fazer que os alunos percebam os exageros das promessas de emagrecimento e de embelezamento contidos nos discursos das mídias sobre a ginástica. Ao mesmo tempo, busque enfatizar os argumentos favoráveis à contribuição da ginástica para a manutenção e melhoria da saúde orgânica¹⁵.
- Professor, após pesquisarem os textos e as imagens sugeridos no Caderno do Aluno, solicite aos alunos que elaborem um relatório ou outra estratégia que permita responder as questões da atividade na seção “Pesquisa em grupo”, no Caderno do Aluno.

Atividade avaliadora

- Durante a apresentação e discussão dos trabalhos, observe se os alunos usaram argumentos condizentes com as propostas de cada dinâmica, e se apresentaram conteúdos capazes de ampliar e aprofundar o tema.
- Opcionalmente, pode-se propor, em atividade extra aula, a produção de um texto argumentativo sobre os objetivos atribuídos às ginásticas de academia, como valorização da saúde ou dos padrões de beleza corporal na sociedade contemporânea ou em outro período, se for o caso. Espera-se que os alunos estabeleçam relações entre os motivos que levam as pessoas a procurar ginásticas de academia, padrões de beleza corporal e parâmetros de saúde. Observar se eles se valem das informações e conclusões provenientes das aulas.

Proposta de situações de recuperação

- Pesquisar em sites ou em outras fontes sobre padrões de beleza para posterior apresentação à turma.
- Assistir a um programa televisivo com foco em padrões de beleza, acompanhado de um roteiro de questões que auxiliem os alunos na interpretação das mensagens explícitas e implícitas.

Fonte: Adaptado do Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014c)

¹⁵ Para o desenvolvimento dessa atividade, o Caderno do Professor sugere a integração com as disciplinas de Artes ou Ciências.

Quadro 9: Atividades propostas pelo CESP para o desenvolvimento da temática de Organismo humano, movimento e saúde – Princípios e efeitos do treinamento físico

Situação de aprendizagem 4

Conteúdo e temas: princípios do treinamento físico: especificidade, individualidade, sobrecarga, continuidade e reversibilidade; princípios de treinamento e melhoria de capacidades físicas: flexibilidade e resistência muscular; efeitos do treinamento físico sobre aspectos fisiológicos, morfológicos e psicossociais.

Competências e habilidades: identificar os princípios de treinamento envolvidos na elaboração de um programa de exercícios; relacionar os princípios de treinamento com um programa de exercícios para melhoria da flexibilidade e resistência muscular; identificar os efeitos do treinamento nos aspectos fisiológicos, morfológicos e psicossociais; relacionar os efeitos percebidos do treinamento com as características do programa de exercícios realizados.

Sugestão de recursos: fita métrica ou trena e fichas de avaliação

Etapa 1: Flexíveis e resistentes

- Após cinco minutos de aquecimento e alongamento, proponha aos alunos a realização de testes¹⁶ para avaliação do nível de flexibilidade e resistência muscular, cujos resultados serão registrados em uma ficha individual¹⁷, contendo campos para discriminar o sexo do aluno e informações sobre a prática de atividades físicas regulares (tipo, frequência semanal). Esses resultados serão confrontados posteriormente com aqueles obtidos por intermédio de uma avaliação final. Esclareça aos alunos que o objetivo dos testes não é comparar os resultados entre eles, mas obter referências individuais para futuras avaliações e verificar evolução (ou não dos resultados).
- Professor, solicite aos alunos que tomem como base os registros nas fichas para responder às questões da atividade na seção “Lição de casa”, no Caderno do Aluno. As questões da “Lição de Casa” se relacionam aos registros feitos pelos alunos e também do texto na seção “Curiosidade” sobre os princípios do treinamento físico.

Etapa 2 – Mais flexíveis e mais resistentes

- Oriente os alunos sobre quais exercícios de flexibilidade e força podem ser feitos para aprimorar seus resultados, colocando-se em prática o princípio da especificidade, indicando o número de séries e repetições/tempo de execução dos movimentos. Demonstre a forma de execução dos exercícios e peça que os executem, para que se possa fazer as devidas correções. Em seguida, proponha esses exercícios como atividade extra aula, com frequência mínima de dois dias, podendo estender-se até quatro, ao longo de duas ou três semanas. Dessa forma, coloca-se em prática o princípio da

¹⁶ No Caderno do Professor, são exemplificados alguns tipos de testes físicos, como “sentar e alcançar modificado” e de “flexão e extensão dos cotovelos (apoio frontal)” e como realiza-los.

¹⁷ No Caderno do Aluno, é disponibilizada uma ficha pronta para realização dos registros propostos.

continuidade. Indique também o número de séries para a realização dos exercícios, assim como a intensidade e o volume conforme o exercício executado (princípio da sobrecarga). Nos exercícios para melhoria da resistência muscular, a proposta é que cada aluno faça o maior número de repetições, conforme determinada sobrecarga estabelecida (princípio da individualidade).

- Professor, após a realização da vivência, solicite aos alunos que respondam às questões da seção “Você aprendeu?”, no Caderno do Aluno. As questões dessa seção se relacionam a quais tipos de exercícios são mais adequados para o desenvolvimento de determinada capacidade física e as relações com os princípios do treinamento.

Etapa 3 – Reavaliando o balanço final

- Após cinco minutos de aquecimento e alongamento, repita os testes aplicados para avaliação do nível de flexibilidade e resistência muscular realizados na Etapa 1, cujos resultados serão novamente registrados pelos alunos em suas fichas individuais, para comparação com os resultados obtidos na avaliação anterior. Recolha as fichas individuais devidamente preenchidas com as informações referentes aos exercícios realizados na Etapa 2 (número de exercícios por sessão e de sessões semanais). Distribua aleatoriamente as fichas entre os alunos, que, reunidos em pequenos grupos, analisarão os dados, buscando relacionar os resultados obtidos (melhora, manutenção ou redução) com as informações sobre características de realização dos exercícios (sobrecarga, frequência), sexo e histórico de atividade física. Discuta o conjunto dos dados com os alunos, procurando estabelecer relações entre os resultados de suas análises e a obediência ou não aos princípios do treinamento, especialmente em relação às diferenças observadas entre os resultados encontrados. Além disso, fomente uma discussão quanto aos efeitos percebidos pelos alunos em si próprios ao longo do período de realização dos exercícios, dos pontos de vista fisiológico, morfológico e psicossocial.
- Professor, faça uma reflexão com os alunos sobre as considerações apresentadas na seção “Aprendendo a aprender”, “Curiosidade”, “Para refletir” e “Tome nota!”, do Caderno do Aluno. As seções se relacionam a importância dos carboidratos e sua função, importância das frutas e uma síntese das seções anteriores.

Atividade avaliadora

- Procure avaliar se, ao longo da Situação de Aprendizagem, os alunos conseguem relacionar as características dos programas de exercícios desenvolvidos com os princípios de treinamento, bem como com seus efeitos sobre aspectos fisiológicos, morfológicos e psicossociais. Ao final, eles devem ser estimulados a refletir sobre questões como: Por que algumas pessoas respondem melhor que outras quando realizam exercícios regulares?; Quais efeitos positivos o exercício físico pode promover sobre o organismo? E quais características o exercício deve apresentar para atingir esses efeitos?; Que tempo, frequência e quantidade de exercícios são necessários para provocar efeitos sobre os sistemas orgânicos?; Em que circunstâncias o exercício pode trazer efeitos negativos para o organismo?
- Essas e outras questões semelhantes poderão ser respondidas pelos alunos, individualmente ou em grupo, por escrito ou oralmente. Faça as correções necessárias nas respostas.

Proposta de situações de recuperação

- Sugere-se adicionalmente a produção de um texto em que o aluno auto avalie sua participação em atividades físicas e exercícios físicos e o nível de desenvolvimento de suas capacidades físicas, utilizando conhecimentos obtidos nas Situações de Aprendizagem.

Fonte: Adaptado do Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014c)

REALIZAÇÃO

A escola observada é localizada na periferia da cidade de Rio Claro/SP. Embora esteja instalada num prédio relativamente antigo, ele já foi construído com o intuito de ser uma escola. Entretanto, as salas são pequenas, muito próximas umas das outras e compostas de muitos alunos por turmas o que gera muito barulho. A sala designada para as aulas de Educação Física varia de acordo com o ano de ensino, ou seja, o professor utiliza a sala para cada ano da escola, não existe uma sala para cada disciplina. A quadra usada, na maioria das vezes para as aulas práticas, é distante das salas de aula, o que favorece poder realizar as atividades que envolvam pessoas em movimento sem a preocupação de o barulho atrapalhar a escola. Para acessar a quadra, o professor tem que abrir um cadeado, mas deve mantê-lo trancado durante o uso do local. Nesse ambiente há um bebedouro, o que resulta o professor não precisar interromper a sua aula para abrir o portão sempre que os alunos quiserem beber água. Ali também se encontra a sala dos materiais disponíveis para as aulas de EF, o que também facilita para o professor. Entretanto, os materiais ali guardados são em pouquíssimo número, a maioria muito usado e desgastado e voltados para aulas de esportes coletivos, como bolas de futebol, basquete e vôlei. Há ainda nesse local alguns paus de vassoura, alguns colchonetes fétidos e rasgados, além de cones.

O professor observado é o participante 3, que, assim como os demais observados, também apresenta o título de mestre. É um professor experiente na docência no Sistema Estadual de Ensino e está há mais de dez anos na mesma escola.

- Aula 1 e 2

Neste dia, por conta da ausência de outros professores na escola, o professor teve que ficar observando (“cuidando”) outra sala durante sua aula. Esse fato resultou na sua ausência em alguns momentos da aula para verificar a outra turma.

Inicialmente, em sala de aula, o professor solicitou aos alunos que formassem grupos de acordo com a proximidade das carteiras e realizassem a

leitura e a discussão proposta no Caderno do Aluno sobre a temática dos padrões de beleza. Após a discussão nos grupos, os alunos registraram as suas conclusões nos locais designados no Caderno do Aluno, não havendo uma discussão geral com a turma toda.

Na segunda aula, o professor que, anteriormente já tinha montado um tatame em um canto apertado ao lado da quadra, pediu aos alunos que realizassem alguns movimentos em colunas, um por vez, atravessando o tatame. Inicialmente o professor solicitou que os alunos executassem o movimento de “caranguejo” (andar em decúbito dorsal utilizando de quatro apoios, mãos e pés) e, em seguida, imitando “gorilas” (em decúbito ventral, realizar deslocamento curvado utilizando de mãos e pés).

A seguir, o professor explicou a importância de saber aterrissar adequadamente, sendo o rolamento uma possibilidade. Ele demonstrou como deveria ser realizado um rolamento e pediu aos alunos que o realizassem também. Primeiro os meninos e, em seguida, as meninas. Sem auxílio para a segurança do exercício, somente oito meninos e seis meninas participaram da atividade, dos aproximadamente 27 alunos presentes. Dos alunos que tentaram realizar o movimento, alguns não conseguiram e, para auxiliá-los, o professor utilizou um saco de boxe como um plano elevado, com os pés posicionados em cima, elevando o quadril e, conseqüentemente, facilitando o movimento.

O próximo movimento ensinado pelo professor foi a Parada de mãos, utilizando do educativo de “elefantinho”, mais apropriado para a Parada de cabeça. Primeiro o professor demonstrou e depois solicitou aos alunos que tentassem fazer. Após a atividade, o professor demonstrou como realizar a Parada de mãos, utilizando-se da parede como apoio para facilitar a aprendizagem, tanto de modo ventral como dorsal à parede, educativos bem tradicionais para o ensino da Parada de mãos. Novamente pediu aos alunos que reproduzissem o movimento.

A próxima atividade foi a realização de um “pula sela” com finalização em rolamento. Para iniciar a atividade, o professor se dispôs a ser a sela (ficar apoiado em quatro apoios e esconder a cabeça), o que fez com que muitos alunos participassem, até mesmo aqueles que não tinham participado de nenhuma parte da aula anteriormente.

Em duplas, o professor solicitou que os alunos executassem a Parada de mãos com o auxílio do colega, ficando um de frente ao outro. Nessa parte, apesar da dificuldade de realização, muitos alunos participaram.

A próxima atividade consistiu na realização de uma pose acrobática denominada de “bandeira”, em que o professor, com a ajuda de um aluno sendo o volante¹⁸, demonstrou para os alunos e, a seguir, pediu que, nos grupos já montados, realizassem a pose e tentassem montar uma pirâmide unindo a Parada de mãos.

Ainda em grupos, o professor demonstrou a atividade denominada de “João bobo”: uma pessoa em posição estática fica ao meio de uma roda fechada por outras pessoas, e essas realizam desequilíbrios leves com a pessoa que se encontra ao centro. Todos os alunos presentes participaram da atividade.

Para finalizar a aula, ele fez, com todos os alunos sentados, espalhados no tatame, uma reflexão sobre a vergonha e a importância da participação¹⁹. Finalizou dizendo que era seu intuito utilizar os aparelhos da ginástica de condicionamento que foram desenvolvidos por ele na escola, porém, por conta da chuva, não tinha sido possível²⁰.

- Aula 3 e 4²¹

Em sala de aula, o professor desenhou, na lousa, um quadro, solicitou que os alunos o copiassem e explicou que o quadro era para ser utilizado como se fosse um diário. Ali os alunos iriam escrever semanalmente as atividades físicas praticadas por eles e, no final do ano, iriam retomá-lo. Continuando em sala de aula, o professor pediu para os alunos realizarem a leitura do texto do Caderno do Aluno sobre os princípios do treinamento físico. Em seguida, apenas explicou de forma expositiva os termos utilizados no texto, como sobrecarga, continuidade, reversibilidade, especificidade e individualidade,

¹⁸ “Volante ou top: ginasta que é suportado e projetado pelos demais e, frequentemente, está no topo das pirâmides” (MERIDA, 2016, p.183).

¹⁹ Referente à participação dos alunos nas aulas práticas, o professor tem um combinado de que os alunos que optarem por não participar de determinada atividade têm sua nota diminuída.

²⁰ A aula foi realizada em um espaço coberto ao lado da quadra, e o local, onde os aparelhos criados pelo professor estão, fica em uma área sem cobertura.

²¹ A partir da aula três, o professor adentrou na temática 3 do CESP “Organismo humano, movimento e saúde – Princípios e efeitos do treinamento físico”.

utilizando de exemplos do cotidiano dos alunos. O professor falou também sobre os conceitos de reversibilidade, alongamento e individualidade.

Para a segunda parte da aula, o professor conduziu os alunos para a quadra e lá realizou um alongamento dirigido com todos em círculo. Após esse alongamento, espalhou alguns cones ao redor da quadra e explicou que os alunos, durante um período de três minutos, deveriam correr ao redor da quadra e utilizar os cones para contar quantas voltas conseguiriam dar durante o período de tempo determinado. Tirando uma aluna que em todas as aulas práticas, por ter nanismo, não participava, todos os demais realizaram a atividade, primeiramente os meninos e, em seguida, as meninas. Após a atividade, os alunos foram orientados a anotar no quadro a quantidade de voltas realizadas, para, no final do ano, comparar o desempenho.

Na sequência, falou aos alunos sobre a ginástica francesa, que, de acordo com o professor, consiste na realização de movimentos simétricos e em contagens. Separando os meninos das meninas em dois grandes grupos, o professor pediu para que os alunos montassem uma sequência de ginástica francesa com 16 movimentos e, em seguida, a apresentassem. O grupo dos meninos, retirando movimentos de experiências por meio de treinos esportivos que participam, realizou a atividade rapidamente, enquanto as meninas tiveram que contar com a colaboração direta do professor. Passadas as apresentações, o professor retomou a explicação sobre o quadro a ser preenchido pelos alunos. O tempo restante da aula foi deixado para realizar atividades livres.

REFLEXÕES

Ao pedir ao professor que comentasse sobre como se desenvolveu o planejamento para a aula, ele explicou que *“O planejamento na escola é feito bem antes de se pensar em fazer algo, porque tem que pensar na infraestrutura, materiais. [...] Então se você ver isso antes, você tem condição de dar uma aula”*. O professor comentou que, ao se ter como parâmetro o CESP, nota-se que muito dos materiais solicitados não estão disponíveis na escola, então, tem que começar a adequar sua aula desde o princípio para conseguir desenvolver os conteúdos.

Em relação ao planejamento específico para as aulas de Ginástica “[...] tem algumas coisas que já tem uma sequência de planejamento do currículo, lá no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno, e tem outras que trazemos da experiência que a gente tem dando aula, da nossa formação”. Como exemplo dessa formação, o professor explicou que “alguns movimentos da Ginástica eu não aprendi ou estudei Ginástica especificamente, foi fazendo lutas” e também, observando os alunos em sala de aula, pois, algumas vezes eles já sabem algum movimento que aprenderam fora da escola e o mostram.

Sobre os alunos, o professor apontou que “a Ginástica às vezes expõe demais o aluno, principalmente o que tem um pouco mais de vergonha. A gente pode separar em turma, usar outras estratégias que vai expor menos eles [...], a gente começa com as atividades mais simples, que às vezes não dá vergonha do colega, da exposição, do sexo, mas às vezes, por medo de errar você começa pela conscientização”.

“Em relação ao trabalho na escola, eu sempre pensei assim, eu quero sair da escola e deixar um lugar melhor do que eu peguei [...], então eu imagino que no conteúdo da Ginástica, por exemplo, se tivesse um local adequado eu queria fazer várias coisas, eu estou sempre com isso na cabeça”. Ele revelou a sua preocupação por não dispor de um local adequado para o desenvolvimento das aulas, por ter de adaptar alguns aparelhos de musculação e de GA²² em uma área da escola: “a gente fez aquela barra paralela, era um corrimão que a escola desmontou e ia jogar fora e eu peguei e cimenteí, [...] e aí fico pensando se uma hora tiver uma barra fixa, uma argola, algumas coisas diferentes. Quanta coisa dá para fazer para os alunos e eu estou sempre lutando”.

No decorrer da entrevista, essa preocupação constante em relação aos materiais e à infraestrutura foi sempre retomada, pois, “montar um ambiente e ter uma capacitação para utilizá-lo, faz com que esses conteúdos diferentes passem a integrar a cultura da criança, porque aí eles vão ver que tem coisa diferente e gostosa de fazer”.

²² No anexo D são apresentadas as fotos desses aparelhos desenvolvidos pelo professor.

DISCUSSÃO

As aulas teóricas de Educação Física, incentivadas por meio da LDB quando caracteriza a área como um componente curricular e traz como objetivo o desenvolvimento de um saber que vai além do “físico” (BEZERRA; MELO, 2010), são representadas no Tema 2 – Ginástica – Práticas contemporâneas: ginásticas de academia e princípios e efeitos do treinamento físico – 2º semestre 8º ano. Nessa temática, é orientado ao professor o desenvolvimento da temática 3 concomitantemente, para também haver situações de vivências práticas.

As atividades propostas pelo CESP no Tema 2 apresentam uma discussão importante sobre os padrões de beleza e as práticas de academia, discussão essa que deve ser valorizada para conscientizar os alunos sobre um discurso veiculado pelas diferentes mídias sobre o corpo ideal com a máscara da saúde (COSTA; VENÂNCIO, 2004). Porém, no Tema 3, as atividades extraclasse de realização de alguns princípios do treinamento físico, para nós, apresenta um desafio de realização e acompanhamento, além de um amadorismo, uma vez que esses alunos deverão prescrever exercícios para eles próprios sem nenhum acompanhamento profissional.

Antes de adentrarmos nas análises em si das aulas observadas, foi possível notar que o professor desenvolveu alguns conteúdos da Ginástica Artística e Acrobática nas vivências práticas, os quais se distanciavam completamente dos objetivos das temáticas 2 e 3 propostas pelo CESP. Essa situação possivelmente representa uma falta de organização, planejamento e conhecimento do professor das temáticas desenvolvidas, que, possivelmente seriam minimizadas, se ele retomasse a leitura, de modo atento, das atividades propostas pelo CESP. Porém sabemos que o automatismo na docência é a realidade de muitos professores que há algum tempo ministram as mesmas aulas.

Referente às aulas observadas, percebemos, na primeira aula, que faltou ao professor aprofundar a temática teórica proposta e instigar uma discussão sobre os padrões de beleza. Deu a impressão que ele estava apenas “cumprindo” uma atividade proposta pelo CESP, que culminou com o “preenchimento” do Caderno do Aluno. A próxima atividade teórica realizada

pelo professor foi a leitura dos princípios do treinamento físico. Ele fez uma breve explicação sobre os conceitos desenvolvidos e deu alguns exemplos do cotidiano dos alunos. Quando ele envolveu os alunos, ele os motivou a participar com mais exemplos, ou seja, quando houve uma aproximação da teoria com a realidade dos alunos, eles se sentiram pertencentes à aula. Esse sentimento de pertencimento deve ser considerado e valorizado, pois seu valor se encontra, como observado, no desenvolvimento da motivação dos alunos (CLEMENT et. al. 2016).

Referente às aulas práticas, houve uma confusão, como já mencionado, nas atividades a serem desenvolvidas. A única atividade prática que se relacionava com as temáticas propostas pelo CESP foi o teste de resistência que, apesar de ter sido realizado por todos, ficou desconectado da aula, tanto por ter sido desenvolvido entre conteúdos que se distanciavam das temáticas, como por não ter sido contextualizado adequadamente.

Apesar de as aulas práticas terem ficado, no mínimo, confusas, como pode ser observado na descrição das aulas, houve algumas reflexões sobre as estratégias de ensino utilizadas.

A separação entre meninos e meninas é utilizada, recorrentemente, como estratégia de formação de grupos. O professor não reflete sobre sua ação, atitude que reforça preconceitos de gênero. Acreditamos ser necessárias estratégias e atitudes que caminhem na superação desse tipo de preconceito nas aulas de EF, e considerar essa problemática como um importante núcleo de discussão, com o intuito de proporcionar “igualdade de oportunidade para todos, tolerância e respeito às diferenças” (MENEZES et. al., 2010, p. 249).

Alguns erros de concordância e congruência entre as atividades, como utilização de educativos de Parada de cabeça para o ensino da Parada de mãos, a pausa entre o ensino da Parada de mãos com a atividade do “pula sela” com finalização em rolamento e posterior retorno a educativos de Parada de mãos, assim como, a falta de educativos para o ensino do rolamento para evitar a situação de “demonstração x reprodução”, evidenciam a falta de conhecimento do professor, não somente da temática proposta pelo CESP, como das demais ginásticas. Essa desorganização de conteúdos do professor possivelmente irá refletir na compreensão do aluno, ou seja, após essas aulas, eles poderão compreender que a Parada de mãos e a Parada de cabeça são a

mesma coisa, assim como, que essas práticas estão diretamente relacionadas às práticas de academia, ou até então de uma prática de Ginástica francesa.

Referente ao desenvolvimento da “Ginástica Francesa”, essa prática teve como referência a própria experiência do professor como aluno de Educação Física, ou seja, na falta de conhecimento, ele se utilizou de uma prática vivenciada há muitos anos em sua graduação.

Se o professor tivesse um maior conhecimento dos conteúdos ginásticos e suas estratégias de ensino, consideraria que os alunos, com aproximadamente 14 anos, poderiam auxiliar uns aos outros, possibilitando uma maior interação e oportunidade de vivência, principalmente daqueles que nunca tiveram contato com a modalidade. Ademais, quando as estratégias utilizadas colocavam em evidência os alunos, eles se negavam a participar, porém, nas atividades desafiadoras, divertidas, principalmente as realizadas em conjunto, com integração e interação, todos aderiram ao proposto. Sobre as estratégias para minimizar as situações de constrangimento, o professor em sua reflexão, após o desenvolvimento das aulas, reconhece a importância do seu papel, porém não modifica sua atuação.

A reflexão apresentada pelo professor muito difere da sua prática nas aulas desenvolvidas, ou seja, esse professor, apesar de ter um discurso coerente, não tem a percepção da falha de conceito e método em suas aulas, possivelmente devido a uma formação inicial falha em Ginástica. Falta a ele buscar mais conhecimento para suprir essas defasagens. Ele não pode ficar à mercê somente dos conhecimentos dos próprios alunos e da sua experiência como aluno de EF. O próprio professor, em sua reflexão, deixa nítidas a falta de conhecimento e a pouca importância dispensada às capacitações. Apesar de o cenário profissional enfrentado diariamente não ser animador, o que gera uma falta de interesse na busca de novos saberes, é fundamental que o professor procure superar sua defasagem e vá ao encontro de cursos, de leituras de livros, de informações disponíveis na internet ou até de trocas de experiências com os próprios colegas de profissão.

Não obstante novamente a falta de materiais ser colocada em questão, os materiais solicitados para o desenvolvimento das temáticas do CESP observadas – textos jornalísticos, fita métrica ou trena e um ficha de avaliação disponibilizada no Caderno do Aluno – são materiais possíveis de serem

obtidos. Não se preocupou em conhecer melhor a proposta para se organizar e prepará-la a contento.

6. O CURRÍCULO NÃO BASTA... A GINÁSTICA RETORNA À ESCOLA, MAS EM QUAIS CONDIÇÕES?

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento dos conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física, presentes no Currículo do Estado de São Paulo, e a percepção dos professores em relação a essa proposta, esta pesquisa pôde, além de seu objetivo inicial, compreender também quais fatores resultaram nas situações observadas e como a busca para uma Educação Física de qualidade depende prioritariamente de melhores condições trabalhistas e estruturais oferecidas aos professores.

Este estudo apresenta limitações, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de olhares e caminhos a serem percorridos. A dificuldade de estudar a escola viva, em sua rotina, com tantos fatores e papéis influenciando esse contexto, possivelmente nos cega em muitos momentos para outras possibilidades e razões desse cenário apresentado.

Apesar de a Ginástica, em estudos desenvolvidos no estado de São Paulo entre as décadas de 1980 e 2000 (NISTA-PICCOLO, 1988; POLITO, 1998; SCHIAVON, 2003), apresentar um distanciamento do ambiente escolar, atualmente o cenário encontrado já não é mais o mesmo (CARRIDE, 2013; MURBACH, 2015). Essa alteração, constatada por esta pesquisa, está, possivelmente, relacionada também ao papel da LDB (1996) em escala nacional, e reiterada pelo CESP (2008), colocando a Ginástica como um dos conteúdos a ser desenvolvido na escola.

O Currículo do Estado de São Paulo, implementado em 2008, por meio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para ser utilizado em mais de cinco mil escolas estaduais sob sua jurisdição (SÃO PAULO, 2008) foi foco de nossos estudos por além de ser um documento que orienta a prática docente, conter propostas diretivas de como ensinar determinados conteúdos, entre eles, a Ginástica.

O CESP, a partir da perspectiva dos professores, é considerado como um norte para a Educação Física, uma vez que, após as alterações de objetivos da área, os professores sentiam-se carentes de um referencial mínimo comum. A diversidade de conteúdos proposta pelo documento é

divisora de opiniões, uma vez que, ao mesmo tempo que ela possibilita uma gama maior de conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos, o espaço de tempo é curto para eles serem ensinados. Ademais, os professores ainda ressaltam que não são capacitados para o ensino dessa variedade de conteúdo, e o CESP, por meio da SEE/SP, pouco ofereceu para suprir essa defasagem e muito menos para sanar os entraves de infraestrutura e materiais inadequados para viabilizar de modo eficiente o ensino dos conteúdos propostos. Apesar de muitos professores relatarem ter certa “autonomia” na utilização do CESP, a cobrança por meio da gestão escolar e diretoria de ensino é um fato, resultado da necessidade de se obterem elevados índices em provas oficiais do estado de São Paulo.

Em relação aos conteúdos ginásticos no CESP, as percepções dos professores se concentraram em quatro núcleos, intimamente relacionados: gosto pessoal do professor; formação profissional; falta de materiais; e infraestrutura precária.

O gosto pessoal do professor é colocado como um mediador do ensino, pois muitos não tiveram contato com práticas gímnicas durante sua vida e, quando tiveram na graduação em Educação Física, esse conteúdo não se relacionou e pouco foi adequado ao contexto escolar, não os capacitando a ensinar, mas, sim, a reproduzir. Esse fato tem uma ligação direta com a formação profissional desse professor, pois, se ele tivesse um conhecimento mais sólido, sua autoconfiança em lecionar esse tipo de conteúdo geraria mais prazer e, conseqüentemente, um apreço às modalidades (DINIZ, 2014).

Os próprios professores assumem que lhes falta uma formação adequada, porém acreditam que a experiência prática é a grande problemática. Apesar de entendermos que o tempo de prática traz muitos conhecimentos sobre as práticas corporais, também sabemos que muitas vezes eles se limitam, apenas, aos referenciais técnico-táticos (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014), além do mais, faltam conhecimentos pedagógicos, principalmente de estratégias e métodos de ensino que considerem a realidade enfrentada pelo professor. Esses mesmos aspectos – falta de conhecimento e de método de ensino adequado para o ensino da Ginástica nas aulas de Educação Física, – já haviam sido levantados e discutidos por Schiavon (2003), ao analisar as

dificuldades no ensino da Ginástica na Educação Física escolar. Coroando esta discussão, está a questão da falta de materiais e da infraestrutura inadequada, aspecto tão recorrente na fala dos sujeitos de pesquisa e presente em outras pesquisas sobre Ginástica na escola (NISTA-PICCOLO, 1988; POLITO, 1998).

Difícilmente os professores conseguem desenvolver um trabalho a contento. É preciso ser muito idealista para se motivar diante do cenário que a realidade lhes apresenta: salas numerosas com aproximadamente 30 alunos; pouquíssimos materiais, a maioria quebrado ou muito velho, requerendo que o professor gaste seu tempo – quando não seu próprio dinheiro – para fazer adaptações, as quais criam nos alunos a percepção de improvisação e amadorismo; infraestrutura precária, com quadras descobertas, geralmente cimentadas, com trincas e rachaduras, na maioria sujas, onde, muitas vezes, o espaço é disputado com alunos de outras turmas, cujos professores faltaram. Assim, tudo se soma para resultar num aluno desmotivado e resistente nas aulas práticas durante toda a formação no Ensino Fundamental: infraestrutura precária; falta de materiais; materiais adaptados e precários; falta de conhecimento dos professores não somente dos conteúdos em si, mas principalmente de estratégias de ensino. O CESP poderia ser um caminho para minimizar algumas dessas circunstâncias se trouxesse pistas, por exemplo, de como realizar atividades com toda a turma ao mesmo tempo, ou pela turma dividida em pequenos grupos, trios, um auxiliando o outro, circuitos e estações.

Por meio das análises das temáticas ginásticas do CESP observadas, tanto na proposta do documento como nas aulas e das reflexões dos professores e discussões, os núcleos, acima considerados, puderam ser observados e complementados.

Apesar de o CESP não ser para nós a proposta ideal para uma educação de qualidade, pois representa um currículo para uma formação que atenda e assista a classe dominante, perpetuando o *status quo*, da classe dominada, as atividades ali propostas, para as temáticas analisadas, são em muitos momentos interessantes se fossem desenvolvidas em escolas com professores capacitados para dar boas aulas de Ginástica, ao menos com materiais básicos, em um espaço adequado às práticas corporais, como uma quadra coberta com um piso reto e limpo. A proposta não considera em

momento algum a realidade da escola pública paulista, até porque exporiam a condição que a própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo oferece. O CESP deixa a desejar quando não detalha como as atividades poderiam ser realizadas, quando não oferece pistas para trabalhar os movimentos com segurança, algo bastante importante para quem vai ensinar Ginástica. Para os professores, que se sentem inseguros em relação a esse conhecimento, poderiam ser oferecidas capacitações e formações continuadas, o que, de acordo com o discurso dos professores da presente pesquisa, não tem acontecido e, quando aconteceu, não se relacionaram aos conteúdos propostos pelo CESP, mas, sim, a uma apresentação geral dos objetivos gerais do material.

Nas aulas, as temáticas ginásticas observadas propostas pelo CESP são seguidas nas aulas de EF, principalmente quanto aos textos e às tarefas do Caderno do Aluno, porém, em relação às atividades práticas recomendadas pelo Caderno do Professor para cada uma dessas temáticas, na maior parte, elas não são utilizadas. Essa situação parece representar a utilização das atividades teóricas do Caderno do Aluno como garantia do uso do material, ou seja, cumprindo com o dever de utilizá-lo, já que geralmente as gestões (coordenação e diretoria) observam a utilização do CESP por meio do preenchimento do Caderno do Aluno. Ademais, o uso desse material nas atividades teóricas “disfarça” o fato de o professor não deter um conhecimento da temática e, mesmo assim, conseguir desenvolvê-la mais tranquilamente. O mesmo não ocorre nas atividades práticas, em que o movimento em si é colocado em questão, assim como o modo de ensiná-lo. Adicionada a isso, a “cobrança” para a utilização do CESP nas aulas práticas é reduzida, uma vez que não há “material” palpável a ser observado.

Essa cobrança para cumprimento do CESP corrobora seu próprio objetivo, reflexo também da SEE/SP: resolver alguns “problemas de ensino”, que tiveram como base os índices insatisfatórios em avaliações externas, como SARESP, SAEB, ENEM, entre outras (CINTO, 2012), por meio do desenvolvimento de um currículo estadual que “dirigisse” a prática profissional, como se a docência pudesse receber o peso sozinha pelos resultados insatisfatórios dessas avaliações, até mesmo porque, a nosso ver, esses

exames não são parâmetros para avaliar qualidade educacional. Há a necessidade de oferecer condições de trabalho e reconhecimento do trabalho docente paralelamente a ações como a formulação de uma proposta curricular, caso contrário, poucas mudanças ocorrerão, pois a condição e a motivação não foram modificadas. A própria direção da escola, em uma visão mais “micro” e não estadual (macro), não valoriza a compra de materiais para a Educação Física, não coloca esse tipo de material como prioridade entre os materiais pedagógicos, ou mesmo não o reconhece como “material pedagógico”, nome da rubrica na gestão escolar pela qual poderiam ser adquiridos materiais para as aulas de Educação Física e outras disciplinas.

Além dessas questões, os professores não conhecem todos os conteúdos propostos pelo CESP e principalmente restringem as estratégias de ensino. O contexto de formação desses professores, que, em média, trabalham na rede estadual há mais de 16 anos, também precisa ser observado, pois não tiveram contato com a diversidade de conteúdos, proposta pelo CESP, além do que, das modalidades que tiveram contato em sua formação inicial, o aprendizado ocorreu no formato do “saber fazer” e não do “saber ensinar”.

Reforçando tudo isso, são esses professores que, ao adentrar na escola, se deparam com um cenário desanimador, com turmas lotadas, poucos materiais, infraestrutura precária, salários baixos, desvalorização de seu papel profissional perante a sociedade, alunos acostumados com um sistema de “depósito”, que não precisam se esforçar para se formar, principalmente nas aulas de Educação Física.

Ao reduzir a precariedade do sistema educacional estadual de ensino, e igualmente nacional, na crença de que a elaboração de um currículo com diretrizes principalmente para a prática do professor seria a “solução” para minimizar essa situação, pesquisas como esta, que apesar de ter como foco os conteúdos ginásticos, apontam que essa construção de um currículo seria apenas a ponta de um *iceberg* de toda uma reforma educacional necessária. Antes do CESP, os problemas apresentados já existiam e, com o CESP, uma das modificações mais observáveis, em relação à Educação Física, é a apresentação de conteúdos diversificados. Porém em relação à Ginástica, essa pesquisa pôde revelar também que a Ginástica volta a fazer parte das aulas de

Educação Física, mais por razões institucionais do que por qualificação dos professores ou por ser um conhecimento da cultura corporal de movimento. Isso pode ser visto como um avanço para um cenário da quase inexistência da Ginástica na escola na década de 1990 principalmente (AYOUB, 2003; SCHIAVON, 2003; POLITO, 1998). Porém, como dito anteriormente, não é esse tipo de aula e condições oferecidas ao professor que estamos esperando como melhora.

Apesar de o CESP apresentar pontos positivos e negativos, acreditamos que a melhoria na educação estadual e nacional, perpassa, principalmente, no oferecimento de uma mais justa condição trabalhista para os professores. Melhores salários resultam em uma redução na carga horária com alunos, em mais tempo para realizar planejamentos, para investir em capacitações, para analisar sua prática e, conseqüentemente, para dar uma aula com mais qualidade. Melhor estrutura e materiais disponíveis resultam num trabalho mais eficiente e motivador.

Por fim, esperamos que os resultados e principalmente as discussões levantadas, neste estudo, alertem a todos os interessados que apenas a implementação de um currículo não pode sanar tantos e tantos problemas estruturais que circundam a Educação no Brasil. Não somos ingênuos em pensar que toda a situação apresentada não seja consequência (ou desejo) de um sistema político neoliberal, porém não somos tão submissos a ponto de aceitar.

Estudar a escola como ela é, é sempre um desafio, e muitas vezes desanimador, porém, é e sempre será um prazer imenso transpor essas barreiras e vislumbrar, mesmo que distante, um futuro em que encontraremos uma educação na qual possamos nos orgulhar.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. P.; CAETANO, M. M. R. O marketing pessoal da geração fitness: como as academias crescem por meio da mídia espontânea das postagens no Instagram. In: XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste, 2015, Campo Grande. **Anais...** p. 1 - 13. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/21992953-O-marketing-pessoal-da-geracao-fitness-como-as-academias-crescem-por-meio-da-midia-espontanea-das-postagens-no-instagram-1.html>>. Acesso em: 12 fev. 2017

ARANTES, A. C. **A História da Educação Física escolar no Brasil**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 13, n. 124, p.1-18, set. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm> . Acesso em: 31 jul. 2016.

AYOUB, E. **A Ginástica Geral e Educação Física escolar**. Campinas: Unicamp, 2007.

BARBOSA-RINALDI, I. P. **A Ginástica nos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.

BARROS, A. M. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do Currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BEZERRA, J. C.; MELO, J. P. Reflexões sobre aulas teóricas na Educação Física escolar. In: III Congresso Nordeste De Ciências Do Esporte, 2010, Ceará. **Anais...** Ceará: CBCE, 2010. p. 1 - 8.

BONATO, N. A. M. **O olhar do professor e dos alunos do ensino médio sobre o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo**. 2015. 234 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Câmpus de Araraquara), 2015.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da república – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da república – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3ª edição, Editora Unijuí, Ijuí, 2005.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. "São Paulo Faz Escola"? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículo, sistemas de avaliação e práticas educativas**: Da escola básica à universidade. Campinas: Papyrus, 2011. p. 219-246.

CAGLIARI, M. S. **Análise da produção acadêmica no campo da Educação Física acerca do Currículo do Estado de São Paulo e suas implicações para a prática pedagógica**. 2014. 34 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2014.

CARDOSO, T. M. M. Colégio Pedro II: a contribuição dos símbolos na formação de sua memória coletiva. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, Florianópolis. **Comunicação Oral**. 2013. p. 1 - 19. Disponível em: <<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/2553/COLÉGIO PEDRO II.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

CARRIDE, C. A. **O ensino da ginástica nas escolas de Itatiba: uma realidade?** 2013. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CARVALHO, A. O.; DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M. Análise do conteúdo de ginástica nos currículos estaduais brasileiros. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.54-73, jun./jul. 2015.

CASTELLANI, R. M. A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo: limites e virtudes. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 1, p.235-251, jan./mar. 2013.

CINTO, G. J. G. **Corpo, Escola e Processos de Subjetivação**: a Educação Física no Programa São Paulo Faz Escola. 2012. 110 f. Dissertação – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

CLEMENT, L; CARMINATTI, N. L.; CUSTÓDIO, J. F.; ALVES FILHO, J. P. Possibilidades de se promover a necessidade de pertencimento em aulas de física. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de Las Ciencias. (bogotá, Colombia)**, [s.l.], v. 11, n. 1, p.26-42, 24 jun. 2016. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.gdla.2016.v11n1.a2>. Disponível em: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/9076>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

COSTA, E. M. B.; VENÂNCIO, S. Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 7, n. 1, p.1-7, dez. 2003.

CUNHA, S.E. **Estatística descritiva na psicologia e na educação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

DARIDO, S. C. Ensinar/aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação em Educação Física**/Suraya Cristina Darido e Edson Moraes Maitino, Organizadores, p. 5-22. São Paulo: Unesp, Pró Reitoria de Graduação, 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, I. K. S. **Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo**. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. (BDTD – 2014)

DINIZ, I. K. S. **Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo**. 2014. 214 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. As danças folclóricas no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo: a elaboração de um blog. **Motrivivência**, [s.l.], v. 26, n. 42, p.131-145, 16 jun. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de educação física: aproximações a partir do Currículo do Estado de São Paulo. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 3, p.701-716, jul./set. 2015.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p.353-365, 12 ago. 2015. Universidade Estadual de Maringá.

DIONNE, J.; LAVILLE, C. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médica. 1999.

FERREIRA, A. F. **Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de educação física escolar pautadas no Currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

FIORINI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 1, p.62-73, jan./mar. 2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p-9-49.

GERMANO, V. A. C. **Educação física escolar e Currículo do Estado de São Paulo**: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street dance. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

GONZALEZ ALONSO, H. A. *Pedagogia da ginástica rítmica: teoria e prática*. São Paulo: Phorte, 2011. 216 p.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, L. B. Q.; CARRARA, P.; DUARTE, L. H.; CIPRIANO, D. A.; NUNOMURA, M. A Ginástica Artística na proposta curricular para a educação física em São Paulo. **Revista Pensar A Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p.395-406, abr./jun. 2015.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. *Pedagogia do Esporte e o Referencial Histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática*. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006. 305 p.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ebal, 1980.

MARTINEZ, C. H. M. **Auguste Roger Listello: uma contribuição para a Educação Física brasileira**. 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

MENEZES, I. S.; SANTOS, M. G.; SÁ, K. R.; BORGES, L. *Relação entre meninos e meninas nas aulas de educação física: um estudo de caso*. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p.245-250, 2010.

MILANI, A. G. **Gênero nas aulas de educação física: diálogos possíveis com os conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo e o Facebook**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

MOREIRA, A. F. B. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: BRASIL. **Salto para o futuro: Currículo: conhecimento e cultura**. Brasil: Tv Escola, 2009. p. 4-9.

MORENO, Andrea. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 37, n. 2, p.128-135, abr. 2015.

MURBACH, M. A. **A experiência em Ginástica no Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais da cidade de Rio Claro**. 2014. 32 f. TCC – Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

MURBACH, M. A.; **A Ginástica no Ensino Fundamental e Médio na cidade de Rio Claro/SP: a perspectiva dos alunos**. Relatório final de Iniciação Científica – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro-SP, 2014.

MURBACH, M. A.; GROSS, M.; IMPOLCETTO, F. M.; SCHIAVON, I. m. Os estilos de ensino no Currículo do Estado de São Paulo: uma análise do conteúdo de Ginástica Geral. In: XIII Seminário de Educação Física escolar, 2015, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Rev Bras Educ Fis Esporte, 2015. p. 85 - 85. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/RBEFE/anais-do-xiii-seminrio-de-educacao-fsica-escolar-rbefe-suplemento-v-29-n-9-2015>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Atividades física como proposta educacional para 1a. fase do 1o. grau**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

OLIVEIRA, C. F.; SILVA, L. O. Arquitetura escolar: a visão dos professores de Educação Física. In: III Congresso Internacional De Ciências Do Esporte, 2009, Salvador. **Anais...** . Salvador: Se, 2009. p. 1 - 8. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/979>> . Acesso em: 12 fev. 2017.

PAOLIELLO, E. **A Ginástica Geral e a formação universitária**. In: Anais do I Fórum Internacional de Ginástica Geral. Campinas, SP: SESC: Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2001.

PEREIRA, F. M.; PINHO, S. T.; NUNES, V. V.; RODRIGUES, J. L. V.; AFONSO, M. R. Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física: motivos e alternativas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 02, p. 209-221, abr./jun. 2010.

POLITO, B. S. **A Ginástica Artística na escola: realidade ou possibilidade**. 1998. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 21. ed. Autores Associados, 2010. 176 p.

RICHARDSON, R. J et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3ª edição, 1999.

ROCHA, R. L. F. **A prática pedagógica de educação física a partir do Currículo de São Paulo**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ROCHA, R. L. F.; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no Currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Revista Pensar A Prática**, v. 17, n. 2, p.517-529, 30 jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Educação Física: Linguagens - Caderno do Professor 5ª série 6º ano - Volume 2**. São Paulo: SE, 2014-2017. 82 p.

SÃO PAULO (Estado). **Educação Física: Linguagens** - Caderno do Aluno 5ª série 6º ano – Volume 2. São Paulo: SE, 2014-2017a. 50 p.

SÃO PAULO (Estado). **Educação Física: Linguagens** - Caderno do Professor 7ª série 8º ano – Volume 1. São Paulo: SE, 2014-2017b. 90 p.

SÃO PAULO (Estado). **Educação Física: Linguagens** - Caderno do Professor 7ª série 8º ano – Volume 2. São Paulo: SE, 2014-2017c. 90 p.

SCHIAVON, Laurita Marconi. **O projeto crescendo com a Ginástica: uma possibilidade na escola**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHIAVON, L. M., NISTA-PICCOLO, V.L. Desafios da Ginástica na escola In: MOREIRA, E. C. **Educação física escolar: desafios e propostas II**. Jundiaí: Editora Fontoura, p.35-60, 2006.

SEBASTIÃO, L.L., FREIRE, E.S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Revista Pensar a prática**. Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-1, set./ dez. 2009.

SILVA, K. I.; SANTOS, B. R.; RODRIGUES JÚNIOR, J. C. A compreensão de professores sobre o Currículo de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo em comparação com a concepção de um dos autores do currículo. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 1, p.59-84, jan./mar. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. O Ensino da Educação Física em Face da Nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações**,

modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 121-141.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M.; SOARES, C. L. Parecer Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 63-74.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOUZA JUNIOR, M. Política Curricular como Política Pública. In: **Educação Física Escolar**: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. SOUZA JUNIOR, M. (org.) et al. Recife: EDUPE, 2011.

TENÓRIO, K. M. R.; BEZERRA, B. B.; SOUZA JUNIOR, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; MELO, M. S. T. Propostas Curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.19, n. 3, p.542-556, jul. 2012.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOLEDO, E.; PIRES, F. R. Sorria! Marketing e consumo dos programas de ginástica de academia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 41-56, 2008.

VALENTE, I. Premiação e castigo na educação. **Folha de São Paulo**. São Paulo. mar. 2008. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1403200808.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para Entrevista Guiada (Etapa 1)

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Biociências

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

ROTEIRO DA ENTREVISTA GUIADA DOS PROFESSORES

O roteiro da entrevista foi desenvolvido a partir de “guias” (RICHARDSON, et al. 1999) que o professor entrevistado será convidado a explanar a respeito. Assim, abaixo seguem em tópicos cada guia de conteúdo a ser abordado:

- Experiência profissional (formação, tempo de atuação, contentamento com a área)
- Conteúdo ginásticos nas aulas de Educação Física (EF) (desde quando trabalha e se trabalha)
- Currículo do Estado de São Paulo (o que pensa sobre o material, dificuldades gerais encontradas, pontos positivos e/ou negativos do material, capacitação para utilização do material, cobrança para utilização)
- Conteúdos Ginásticos no Currículo do Estado de São Paulo (trabalha com as aulas de ginástica proposta pelo currículo, facilidades e/ou dificuldades)

Apêndice B – Roteiro para Entrevista Guiada (Etapa 2)

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Biociências

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA GUIADA APÓS BLOCO

O roteiro da entrevista foi desenvolvido a partir de “guias” (RICHARDSON, et al. 1999) que os professores entrevistados serão convidados a se expressarem a respeito. Esse primeiro roteiro foi desenvolvido pensando na entrevista após a aplicação de um bloco de conteúdo e que as guias apresentadas abaixo apresentam os pontos centrais que serão tratados com todos os professores independente do bloco de conteúdo.

- Planejamento e organização pré-aula (quanto tempo foi utilizado para estudar a aula, entendimento dos conteúdos propostos, busca por auxílio)
- Desenvolvimento das aulas (recepção dos alunos, problemas no desenvolvimento das aulas, facilidades, pontos que queira tratar específico do conteúdo desenvolvido, curiosidades no desenvolvimento das aulas que queira compartilhar).
- Percepções pós bloco de aulas (Como foi em geral a percepção sobre as aulas propostas, pontos a serem modificados e/ou repensados).

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Etapas 1 e 2)

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Biociências

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)
SUJEITOS MAIORES DE IDADE

Convidamos o Senhor(a) para participar da pesquisa “*OS CONTEÚDOS GINÁSTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: desenvolvimento e análise*”, para a Dissertação de Mestrado, da pesquisadora Marina Aggio Murbach (RG: 49.067.110-x), do programa de pós-graduação Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista sob orientação da Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon, do Departamento de Educação Física dessa mesma Universidade (UNESP/Campus Rio Claro - SP).

Esta pesquisa tem por objetivo desenvolver aulas de conteúdos ginásticos propostas pelo Currículo do Estado de São Paulo, com o propósito de verificar sua aplicabilidade, a percepção de professores e alunos sobre essas aulas e como poderiam ser complementadas tendo em vista as críticas levantadas pelos participantes do estudo.

A vossa participação nessa pesquisa consistirá em participar de uma entrevista, para expor suas opiniões acerca das aulas aplicadas propostas pelo Currículo do Estado de São Paulo, assim como autoriza o uso do material áudio/visual colhido durante a aplicação das mesmas existindo possibilidades de desconforto ou constrangimento. Para minimizar as possibilidades de risco de desconforto ou constrangimento, conduziremos a entrevista de forma a evitar qualquer questão de foro íntimo e orientaremos os mesmos para responderem apenas as perguntas que se sentirem confortáveis, podendo não responder aquelas que não souberem ou não quiserem responder, além de poderem desistir da participação na pesquisa a qualquer momento e por qualquer razão. Sobre o material áudio/visual colhido durante as aulas, este procurará captar todo o contexto da atividade e não um indivíduo ou situação específica.

Em relação à análise dos dados, o risco pode estar na possibilidade de juízo de valor ou divulgação dos dados e para minimizar essa possibilidade, todo o cuidado será tomado para que a interpretação dos dados seja a mais fiel possível, evitando qualquer juízo de valor ou constrangimento.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa a qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo para o (a) senhor (a). Esclarecemos e garantimos que a identificação do (a) senhor (a) será mantida em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com a pesquisadora e se houver necessidade com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se ao final desse documento.

Ressaltamos que o (a) senhor (a) não terá qualquer forma de despesa, bem como não será remunerado para participar da presente pesquisa.

Se o (a) senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido (a) quanto aos objetivos, procedimentos, benefícios e riscos envolvidos no estudo, o convidamos a assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, para a participação, elaborado em duas vias, sendo que uma cópia ficará com o (a) senhor (a) e outra com a pesquisadora responsável.

Rio Claro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: OS CONTEÚDOS GINÁSTICOS DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: aplicação, análise e possibilidade.

Pesquisador Responsável: Marina Aggio Murbach

Cargo/função: Mestranda do Programa Ciências da Motricidade

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Rua: 24 – A, nº 1515 - Bela Vista – Rio Claro – CEP:13506-900

Dados para Contato: fone (19) 996712878 e-mail: marinaggio@hotmail.com

Orientador(a): Laurita Marconi Schiavon

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Rua: 24 – A, nº 1515 - Bela Vista – Rio Claro – CEP:13506-900

Dados para Contato: e-mail: laurita@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

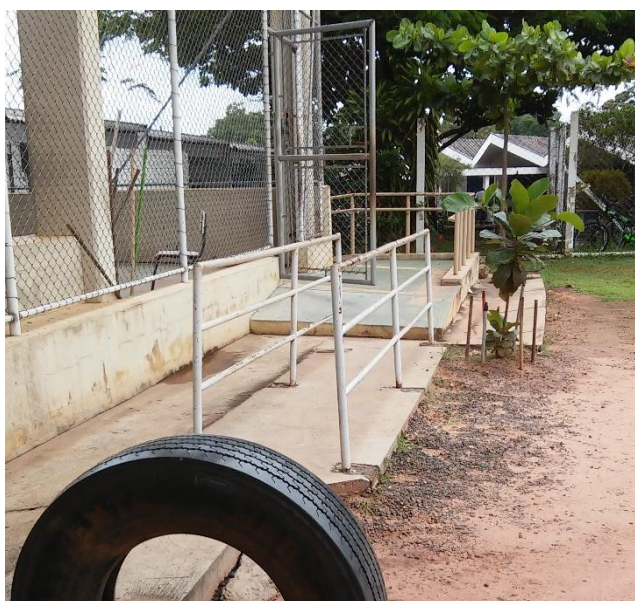
Telefone para contato: _____

Apêndice D – Fotos concedidas dos materiais construídos para as aulas de Ginástica de Condicionamento pelo “Participante 3”.

Materiais desenvolvidos pelo “Participante 3” para realização de exercícios de musculação:



Barras paralelas simétricas desenvolvidas pelo “Participante 3” para as aulas de Ginástica Artística:



ANEXOS

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CONTEÚDOS GINÁSTICOS DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: aplicação, análise e possibilidade

Pesquisador: Marina Aggio Murbach

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44031715.2.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.202.648

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado, que será desenvolvido pela aluna Marina Aggio Murbach, sob orientação da Profª Drª Laurita Marconi Sachiavon, pelo Programa de Pós Graduação em Ciências da Motricidade da Unesp de Rio Claro. A temática do trabalho é: OS CONTEÚDOS GINÁSTICOS DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: aplicação, análise e possibilidade".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo consta na IBP:

"Essa pesquisa pretende analisar o desenvolvimento dos conteúdos ginásticos no Currículo do Estado de São Paulo, afim de verificar como eles vem sendo desenvolvidos nas escolas estaduais da cidade de Rio Claro-SP, como são percebidos pelos professores e alunos e como poderiam ser complementados".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta na IBP:

Riscos:

"Toda pesquisa pode acarretar riscos, mesmo que mínimos. No caso da presente pesquisa, na primeira parte, os professores de Educação Física precisarão participar de uma entrevista guiada que será realizada com a utilização de um gravador de voz portátil. O Termo de Consentimento

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.202.648

Livre e Esclarecido (TCLE) será apresentado ao sujeito anteriormente a coleta de dados pela própria pesquisadora para que os mesmos tenham ciência de todo o processo da pesquisa e do estudo completo. Para minimizar as possibilidades de riscos no momento da coleta de dados, elaboramos as "guias" de forma que as mesmas não gerem qualquer constrangimento aos participantes ao respondê-las, além do mesmo poder desistir da participação na pesquisa a qualquer momento e por qualquer razão. No segundo momento será realizada a aplicação das aulas de ginástica proposta pelo Currículo do Estado de São Paulo pelo próprio professor de Educação Física responsável pela turma, também para registro e posterior análise as aulas serão fotografadas e/ou filmadas. Anteriormente porém haverá a explicação para os alunos, em conjunto com o professor responsável sobre o que consiste a pesquisa, objetivos, o papel dos mesmos na realização, entre outras dúvidas. Nesse momento haverá a entrega do TCLE para o uso das imagens e participação para as sessões de grupo focal ou entrevista guiada, no caso dos professores. Ressaltamos que todos os dados coletados serão veiculados somente em meio acadêmico. Sabemos que em relação ao uso de imagens há o risco principal de constrangimento aos participantes e tentaremos ao máximo minimizá-los, deixando a câmera em local fixo em todas as aulas de modo que a imagem busque uma visão ampla do ambiente e não em um fato e/ou pessoa específica. No terceiro momento será realizada as sessões do Grupo Focal para o grupo de alunos (GF) e as entrevistas guiadas no caso dos quatro professores de cada escola e reforçaremos que ninguém é obrigado a participar da pesquisa e pode desistir a qualquer momento. As sessões do GF serão realizadas de modo a minimizar as possibilidades de riscos, de modo que o roteiro de cada sessão buscará a opinião do grupo e não de um indivíduo específico, minimizando o constrangimento em responder alguma questão. Em relação à análise dos dados, a mesma será realizada de forma que os dados sejam absolutamente fiéis às respostas das entrevistas guiadas e das sessões do Grupo Focal, sem causar qualquer constrangimento e com respeito à dignidade do participante. Os dados coletados nas entrevistas, aulas e sessões de GF serão para uso exclusivo de fins científicos.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa para os sujeitos não serão diretos, mas sim indiretos, para a área em formação, no caso desta pesquisa na área de Educação Física, pois poderemos ter o registro científico que gerarão reflexões, críticas e sugestões de mudanças sobre a aplicação dos conteúdos ginásticos propostos pelo currículo do Estado de São Paulo".

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.202.648

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sobre os procedimentos metodológicos:

- "A abordagem adotada para este trabalho será de caráter descritivo e qualitativo";
- "Para a fase I desta pesquisa será realizado um levantamento documental sobre o Currículo do Estado de São Paulo, com o intuito de conhecer e analisar criticamente os conteúdos ginásticos contemplados nos cadernos (professor e aluno) do Ensino Fundamental II";
- "A fase II, que consiste na entrevista guiada com todos os professores do Ensino Fundamental II da rede estadual da cidade de Rio Claro com o propósito de conhecer a realidade na qual esses professores estão inseridos e seu contato com o Currículo citado, se trabalham com o material e como se dá esse trabalho, com foco para os conteúdos ginásticos. O método de entrevista guiada permite ao entrevistador utilizar uma "guia" de temas pré-estabelecidos a ser explorado durante o decorrer da entrevista (RICHARDSON et al., 1999)";
- "Na fase III, serão selecionadas quatro escolas para participar da observação das aulas propostas pelo currículo. Nas quatro escolas selecionadas, a pesquisadora acompanhará o desenvolvimento das aulas de Ginástica propostas pelo Currículo do Estado de São Paulo, porém em cada escola será acompanhado um ano escolar diferente: 6º, 7º, 8º, e 9º anos (...) Nessa etapa as aulas serão filmadas e/ou fotografadas para registro e posterior análise utilizando-se da Câmera fotográfica modelo cyber-shot DSC-W690";
- "Na fase IV, ocorrerá a coleta dos dados com dois grupos distintos (professores e alunos) acerca da percepção das aulas de ginástica realizadas. Para o grupo de alunos utilizaremos a técnica de Grupo Focal, que se caracteriza na "interação entre os participantes e o pesquisador e a coleta de dados, a partir da discussão com foco, em tópicos específicos e diretivos" (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004). (...) Para o Grupo de Professores (GA) o método utilizado será o de entrevista guiada, método exposto anteriormente, e será feita individualmente com cada um dos professores de cada escola participante sobre o desenvolvimento das aulas de ginástica após cada bloco de conteúdo lecionado. Tanto para as sessões de grupo focal de alunos, quanto para as entrevistas dos professores será utilizado o aparelho LG Optmus L3 para gravação de voz, facilitando o desenvolvimento das entrevistas e posterior análise".
- A pesquisadora informa nas IBP que participarão da pesquisa: 156 alunos e 20 professores de escolas públicas da cidade de Rio Claro, que utilizam o Currículo do Estado de São Paulo nas aulas de Educação Física.
- A pesquisadora apresenta um TCLE para os professores que apenas concederão entrevistas (fase

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.202.648

II), um TCLE para os professores que terão as aulas observadas e concederão entrevistas (fase III e IV), um Termo de Assentimento para os alunos (fase IV) e um TCLE para os responsáveis pelos alunos.

- A coleta de dados está prevista para começar em 01/06/2015 e terminar em 30/11/2015.

- A pesquisadora apresenta o roteiro da entrevista que será realizada com todos os professores de ensino fundamental II da rede estadual da cidade de Rio Claro (fase II da pesquisa); o roteiro das sessões de Grupo Focal que serão realizadas com os alunos e o das entrevistas com os professores cujas aulas foram observadas (fase IV da pesquisa). Os roteiros são adequados quanto às questões éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O parecer anterior solicitava:

"1. Sobre os TCLEs dos professores que apenas vão conceder entrevistas, dos professores que concederão entrevista e terão as aulas observadas e para os responsáveis pelos participantes: é necessário descrever os benefícios da pesquisa, a indicação colocada em todos os termos: "beneficiando, assim, todos os envolvidos nesse meio", é insuficiente, sugere-se utilizar o que foi usado na IBP.

2. Sobre o termo de Assentimento:

a) Incluir logo abaixo de "Termo de Assentimento" o número da resolução do CNS - "(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)";

b) Verificar o tempo verbal das frases: "com a intenção de verificar como elas vem sendo desenvolvidos nas escolas estaduais da cidade de Rio Claro-SP"; "e só serão respondidas as perguntas que se sentir confortável".

c) Descrever os benefícios da pesquisa".

Solicita ainda esclarecimentos sobre o andamento da coleta de dados, tendo em vista que no cronograma a coleta teve início em junho/15".

- A análise dos novos TCLEs anexados na plataforma, bem como do Termo de Assentimento, indicam que todas as solicitações do parecerista foram cumpridas integralmente pela pesquisadora.

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.202.648

- A pesquisadora alterou o início da coleta de dados na IBP para outubro/15.

Recomendações:

Substituir o termo "sujeito" por "participantes" nos TCLEs, como preconiza a resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Sugiro aprovação do projeto de pesquisa".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto Mestrado Marina A Murbach.docx	12/04/2015 08:25:16		Aceito
Outros	Roteiro grupo focal após bloco.docx	12/04/2015 08:27:30		Aceito
Outros	Roteiro entrevista guiada.docx	12/04/2015 08:28:35		Aceito
Outros	Roteiro entrevista após bloco.docx	12/04/2015 08:29:45		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.jpg	13/04/2015 16:48:56		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_491778.pdf	14/04/2015 10:28:53		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_491778.pdf	08/06/2015 13:04:25		Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.202.648

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Entrevista.docx	16/07/2015 14:30:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Professores - Entrevista e Audio.docx	16/07/2015 14:30:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE- responsáveis -GF e audio.docx	16/07/2015 14:30:48		Aceito
Outros	Termo de Assentimento.docx	16/07/2015 14:31:04		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_491778.pdf	16/07/2015 14:31:52		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 27 de Agosto de 2015

Assinado por:

**Débora Cristina Fonseca
(Coordenador)**

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Anexo B – Autorização da Diretoria de Ensino de Limeira

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE LIMEIRA
Rua Octaviano José Rodrigues, 1225.
Jardim São Manoel - CEP 13480-490 - Limeira - SP

DESPACHO DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

NÚMERO DO PROCESSO: 2868/2015

INTERESSADO: Profa. Dra. Laurita Marconi Schiavon

ASSUNTO: Ofício - UNESP

UNIDADE/AUTORIDADE DE DESTINO: PCNP Liliane Renata Tank Gullo

DECISÃO/ PROVIDÊNCIA: encaminhe-se à PCNP Liliane Renata Tank Gullo para análise e manifestação;

Limeira, 20 de outubro de 2015.

Prof. José Roberto Varussa,
Dirigente Regional de Ensino

Parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, a mesma contempla o tema "ginástica", que é um dos conteúdos do currículo do Estado de São Paulo - disciplina - Educação Física.

Encaminhe-se ao Dirigente Regional de Ensino, para as devidas providências

Limeira, 03 de novembro de 2015

Liliane R. Tank Gullo

Liliane R. Tank Gullo
RG 12.650.692
PCNP-Educação Física

