

EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM CICLOS DE APRENDIZAGENS*

MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR

Doutorando na Linha de Pesquisa
de Formação de Professores e Prática Pedagógica
do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
Professor da Escola Superior de Educação Física
da Universidade de Pernambuco.

Membro do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS)
E-mail: m.souzajr@uol.com.br

RESUMO

Entre as várias formas de compreender e implementar o currículo na escola de educação básica, aparecem os ciclos de aprendizagem, inclusive se configurando como alternativa de superação dos currículos tradicionais. Entretanto, mesmo não tendo origem muito recente, pois seu surgimento remonta ideários pedagógicos já do final da década de 1910, os ciclos nos remetem a vários questionamentos. Este trabalho teve como objetivo refletir a organização dos saberes escolares nos ciclos de aprendizagens da proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Recife (2002), procurando reconhecer como se situa a educação física nessa proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; currículo; ciclos de aprendizagens.

* Este trabalho é parte da pesquisa realizada para elaboração de tese de doutorado, orientada pela professora Maria Eliete Santiago (doutora em Ciências da Educação – Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, França; professora do Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco).

INTRODUÇÃO

O currículo, historicamente falando, e em especial na história mais recente, vem se configurando de diferentes formas nas escolas de educação básica. Várias são as compreensões acerca dele, tanto no que concerne às suas teorizações e conceitos, quanto às suas maneiras de organização e também às suas formas de materialização na prática pedagógica, ou seja, as práticas curriculares.

Hoje, entre essas formas e compreensões, o campo das teorias e práticas curriculares vem discutindo e debatendo a estruturação do currículo escolar, procurando superar seu tratamento técnico-linear, tecendo fortes críticas à sua forma tradicional de organização, ou seja, à seriação. Novas possibilidades de organização dos currículos apresentam-se, como por exemplo, os ciclos de aprendizagem.

É diante dessas novas possibilidades que indagamos: quais os fundamentos do currículo por ciclos de aprendizagens? Esse configura-se como alternativa de superação de um currículo por séries? Como se situa a educação física numa proposta pedagógica organizada em ciclos, particularmente, na rede municipal de ensino de Recife?

METODOLOGIA

Tomando como referência partes dos dados coletados em pesquisa de campo de abordagem qualitativa, procuramos refletir sobre essas indagações, analisando a compreensão e implementação dos ciclos de aprendizagens em escolas de educação básica, focalizando a realidade da referida rede, lócus da investigação. Propomo-nos confrontar a literatura sobre o tema com a documentação da rede e, ainda, com o discurso de professores de educação física, acerca de suas ações didáticas.

O recorte dos dados de campo para essa reflexão, delimitou a fala de duas professoras de educação física¹. Para o tratamento dos achados e realização das análises dos dados das entrevistas, resolvemos manter sigilo no nome das professoras. Criando uma forma despersonalizada para referirmo-nos a elas, assim, passamos a chamá-las de professoras de sua disciplina, enumerando-as entre um e dois.

1. Originalmente na pesquisa de doutorado, procurando compreender como se constituem os saberes escolares na totalidade do currículo da escola de educação básica e nas especificidades de algumas disciplinas curriculares, entrevistei oito professores, sendo dois de quatro diferentes disciplinas. Dois professores de língua portuguesa e dois de matemática, por serem, tradicionalmente, reconhecidas como disciplinas de maior prestígio no currículo, somando-se a dois de arte e dois de educação física, por, contrária e convencionalmente, serem consideradas de menor relevância.

Para o tratamento e interpretação das falas das professoras, recolhidas por via de entrevistas semi-estruturadas e dos documentos da rede, usamos a análise de conteúdo do tipo categorial por temáticas, tendo como referência os estudos de Minayo (1996) e Bardin (1988), a qual funciona por desmembramento de texto em unidades e categorias para posteriores reagrupamentos analíticos.

O CURRÍCULO POR CICLOS DE APRENDIZAGENS

A organização curricular por ciclos de aprendizagens surge com a motivação de combater os altos índices de reprovação e evasão escolar, como também pela intenção de superação da organização por séries.

Pela origem e pelos diversos usos, as palavras série e ciclo podem apresentar similitude. Ambas podem ser compreendidas como algo que tenha periodicidade, sucessão, seqüência. No entanto, fica evidente que tais compreensões, no termo série, vêm acompanhadas de um sentido mais retilíneo, enquanto, no termo ciclo, as mesmas trazem consigo um sentido de circularidade.

Pensando os termos na perspectiva da organização dos currículos escolares vemos que a série indica repartição, fragmentação, intervalo e etapas, enquanto os ciclos indicam agrupamento, integração, continuidade e espiralidade.

Por vezes, escolas que passaram a se organizar por ciclos de aprendizagem usam o termo série para indicar os anos de cada ciclo. Pais, alunos, professores, gestores continuam usando a palavra série para fazer tal indicação.

Eu pego quinta e sexta série. Duas da quinta e duas da sexta: primeiro e segundo ano do terceiro ciclo. E tem outro professor na escola que pega, as equivalentes, a sétima e oitava série (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2).

Nesse caso, a palavra está sendo aplicada no sentido de divisão, etapa. Mesmo assim a mera nomenclatura já gera conflitos entre os sujeitos da educação, no que se refere à implantação dos ciclos de aprendizagens.

Olhe, é cedo para avaliar, mas a questão da nomenclatura, até da própria nomenclatura, começando pela nomenclatura, é difícil de assimilar a nomenclatura. Você pergunta a quinta série, a gente tem a quinta série, é difícil a gente situar, que é o primeiro ano do terceiro ciclo. Os alunos não sabem, os professores também não conseguem assimilar isso, entendeu? Então essa questão da nomenclatura é uma barreira, eu acho, pra gente começar a se apropriar da idéia (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

No entanto, na atualidade, essa aplicação está, provavelmente, influenciada pela seriação do currículo escolar. A seriação não se materializa apenas pelo uso do

termo série, outros traços e características precisam se juntar a esse, menos importante talvez, para se configurar como organização curricular.

Porém, a implantação de ciclos de aprendizagem não se dá apenas por mudança de nomenclatura; muita coisa precisa ser alterada.

No caso da rede municipal de ensino do Recife, algumas iniciativas foram tomadas nessa implementação, para que não fique apenas numa mudança de termos. Dois exemplos são o Conselho de Ciclo e os Espaços Ampliados de Aprendizagens.

O Conselho do Ciclo, integrado pela coordenação pedagógica e pelos demais professores do mesmo e/ou de outro ciclo, é uma instância coletiva de avaliação, de planejamento, de consulta e de deliberação sobre a progressão do aluno bem como de acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e de sua organização (RECIFE, 2004, p. 5).

Aí é que tá. Ele não aprendeu, aí vai para o conselho, ele não aprendeu em geografia aquelas competências que devia aprender. Aí ele vai para o conselho de ciclo, são três por ano, quando chega no conselho, ele é encaminhado, para fazer espaço ampliado em geografia (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

Os Espaços Ampliados de Aprendizagens são um "conjunto de processos, procedimentos e atividades pedagógicas, complementares às ações da sala de aula regular, destinados a garantir a constituição das competências definidas, para cada ciclo, aos alunos que não as atingiram no processo previsto. [...] Eles funcionarão em horários diferentes aos das aulas regulares numa organização que propicia a permanência da convivência do aluno com sua turma de origem (RECIFE, 2004, p. 5).

Porém, tais mudanças, são acompanhadas de resistências, tanto intencionais, quanto por costume com a estruturação seriada do currículo. É o caso da organização do tempo pedagógico, dividindo o ano calendário em dois semestres e cada um desses em duas etapas. Todas essas divisões partem de repartições equitativas, do ponto de vista quantitativo, levando ao tratamento dos saberes escolares uma forma etapista, linear e de desintegração dos conhecimentos.

No caso da educação física vemos isso na organização dada pelo professor aos saberes escolares, separando os conhecimentos por partes e unidades, quase que independentes e isoladas entre si. E até mesmo sem ser muito criteriosa, do ponto de vista pedagógico, por vezes se submetendo ao calendário civil do ano letivo, ou mesmo diante das dificuldades de infra-estrutura, perante as questões climáticas.

Por unidade, quer dizer, eu tento sempre, numa unidade, eu trabalhar um conteúdo, um tema mais geral, como esporte, a outra unidade jogo. Geralmente, a seqüência é essa: Jogo, esporte, ginástica e dança (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

Mas é assim, é mais em função mesmo de uma série de fatores, como motivação, espaço físico, período de chuva. Aí quer dizer que é importante que a ginástica fique no período de chuva, que é em agosto (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2).

Isso é uma tradição, vinda de muito tempo. A gente ainda não se apropriou, na verdade dos ciclos. São três conselhos de ciclo. Na verdade seriam três unidades, mas a gente não se acostumou ainda com essas três unidades, a gente sempre quebra em quatro. Se bem que no ano passado eu quebrava até em mais. Por exemplo, eu dava um conteúdo de dança: frevo. Começava com frevo, quando passava o carnaval, o período de fevereiro, eu já entrava em esporte, entendeu? Não tinha, assim, um tema em cada unidade não. Eu adequava a períodos. Seguia às vezes o calendário, entendeu? Voltava com dança em agosto, por causa da semana do folclore, entendeu? Fazia alternado por aula mesmo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

O discurso citado acima demonstra tanto uma desestruturação pedagógica, no que concerne ao tratamento didático dos saberes escolares na educação física, como a manutenção de características de um currículo seriado na escola.

O currículo por séries procura agrupar as crianças, a partir de padrões normais de desenvolvimento, principalmente, de ordem cognitiva, organizando de forma pré-concebida conteúdos, objetivos, habilidades, disciplinas a serem oferecidos aos alunos como forma universal e natural dos saberes escolares, estabelecendo um ritmo fixo para as aprendizagens e seguindo uma lógica formal para a estruturação do pensamento.

O currículo por ciclos procura reorganizar os tempos e espaços escolares, no intuito de agrupar as crianças, principalmente, por idade, despreocupando-se com o enquadramento hierárquico dos saberes. Uma intencionalidade pedagógica para com os conteúdos, objetivos, habilidades e disciplinas pode partir do professor, mas não pode se encerrar nele mesmo. Esta deve chegar, de maneira propositiva, a confrontar-se com as características coletivas e individuais dos alunos, permitindo uma heterogeneidade e diversidade nos ritmos e formas de aprendizagens e buscando construir uma lógica dialética para a estruturação do pensamento.

Diferentes são as formas de organização dos ciclos de aprendizagem no currículo escolar, sobretudo no que concerne ao tempo de escolarização, seja em virtude da diferença de orientação política, ou mesmo da intencionalidade e teoria pedagógica. Essas diferentes formas por vezes resvalam nos sujeitos que compõem uma rede de ensino, seja por atuarem em outras instituições e redes escolares ou mesmo por proximidade geográfica. E que terminam por levar o professor a fazer uma superposição de concepções.

Minha base é o Coletivo de Autores². É o que mais se adapta à proposta da rede. Eu também, apesar de que, não é bem aceito aqui na rede, eu também uso os PCNs³. Eu uso como referência (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

No caso da educação física, evidencia-se tal superposição, demonstrando uma ambigüidade entre a teoria e prática curricular, pois, na proposta pedagógica específica dessa disciplina, os professores optaram pela perspectiva crítico-emancipatória, como veremos adiante, e não pela crítico-superadora, como indica o discurso de uma professora. Apesar de ser possível encontrar aproximações entre as duas perspectivas, entre a opção escrita na proposta e as escolhas feitas pela professora, uma ambigüidade está presente, pois vários são os distanciamentos, mais ainda, quando cita usar também os PCNs.

Entre outras alterações, muitas vezes os ciclos são confundidos com a eliminação da reprovação, principalmente pelo uso da promoção automática⁴ (MAINARDES, 2001). “É, agora, tem uma cobrança da presença, entendeu? Eles se preocupam que... será que vai ser reprovado? será que... porque eles agora colocaram na cabeça que reprovação é por falta, né? Não tem mais reprovação por nota” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2).

E, apesar de guardar certa responsabilidade na origem e organização dos ciclos no Brasil, a promoção automática deu seus primeiros passos em currículos organizados por séries. Portanto, ciclos e promoção automática, não são sinônimos.

De fato os ciclos de aprendizagens apresentam-se como uma possibilidade de repensar o ensino seriado. Segundo Silva e Davis (apud MAINARDES, 2001), os ciclos repensam os sentidos da escola, das ações didáticas, das avaliações dos saberes escolares; mudam as concepções e práticas pedagógicas; têm a chance de contribuir para a diminuição do desperdício de recursos financeiros, causado pelo alto

2. Forma corriqueira em nossa área para referir-se ao livro *Metodologia do ensino da educação física*, publicado pela Cortez em 1992 (nota nossa).

3. Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Governo Fernando Henrique Cardoso em 1997 e 1998 (nota nossa).

4. Surgida no início do século XX, mas com as primeiras experiências concretas se iniciando a partir do final dos anos de 1960 e sendo implantada com maior freqüência nos sistemas de ensino a partir da década de 80, a promoção automática, significa a eliminação da reprovação. Nas décadas de 1960 e 1970 as redes estaduais de São Paulo (1960-1972), Santa Catarina (1970-1984) e Rio de Janeiro (1979-1984) implantaram propostas com a promoção automática. A promoção automática se diferencia da progressão continuada pois essa segunda prevê o não prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação para os alunos com baixo rendimento e a possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo (Poli apud MAINARDES, 2001).

índice de reprovação; descongestionam o sistema; ampliam a permanência do aluno na escola; solicitam maior destinação de recursos; mudam a atitude dos pais.

A questão de não ter a oportunidade, de não ter essa via da reprovação, você não pode mais contar com a reprovação. Então, isso vai forçar, eu acho isso um ponto positivo. A nomenclatura é um ponto negativo, e o ponto positivo, que forçam as pessoas a ensinarem, porque elas não podem contar com a reprovação. Então cria esse dilema, esse problema para o professor. Se ele não consegue fazer, com que aquele aluno aprenda o conteúdo, ele também não vai poder reprovar no final do ano (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

Contudo, os ciclos recebem várias acusações e críticas, especialmente quando associados à promoção automática – PA. A depender da compreensão e implementação, os ciclos podem ser acusados de camuflar uma das grandes crises da realidade educacional – o fracasso escolar, pois impede o exame da questão central: a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna (Silva e Davis apud MAINARDES, 2001).

A PERTINÊNCIA DAS CRÍTICAS AOS CICLOS

Os ciclos são acusados de terem piorado o ensino, mas as pesquisas indicam que não. Os exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo (Saresp) indicam que quase não há diferença no desempenho de alunos de ciclos ou séries (Prado, 2003).

Segundo Prado (apud Prado, 2003, p. 39) “quando se criticam os ciclos argumentando que é preciso evitar que o jovem passe de ano sem saber, apresenta-se um dos mais importantes argumentos em favor dos ciclos. A culpa pela repetência não é do aluno, mas da escola, que não ensinou”.

Isso vai fazer repensar a prática. Então isso, foi uma imposição de política, não é? Que não foi uma coisa bem aceita, foi uma coisa que... que ainda hoje, tem muita resistência na rede, mas ela veio para forçar, eu acho que a intenção foi essa. Pelo que eu estou entendendo, até agora. A intenção foi forçar o professor a ensinar (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

Podemos, ainda, complementar essa reflexão questionando: pelas características imprimidas no ensino do currículo seriado, os alunos que passavam de ano, memorizando os assuntos para poder fazer as provas, de fato tinham a progressão por que dominaram os saberes? Ou estes encontravam recursos de apropriação dos conhecimentos que não lhes garantiam as aprendizagens, em reação às formalidades das avaliações, decorando os conceitos que os professores exigiriam deles

ou ainda com mecanismos de consultas recriminados por uma avaliação por testagem?

Para Prado (2003), a verdadeira questão que se coloca diante dessas acusações é: ensinar para passar de ano ou fazer a turma compreender o sentido do que aprende? O regime seriado estabelecia um verdadeiro *ranking* em relação às notas, porém agora esse *ranking* não existe, pois não interessa mais quem foi melhor ou pior. Para quem se acostumou com a lógica do prêmio ou castigo da seriação, o ciclo é mais complicado, pois pode ser confundido com a idéia de que não é preciso mais se esforçar, pois em algumas implementações não há repetência, devido à promoção automática.

No entanto, para que os ciclos fujam, completamente, de tais acusações é necessário uma compreensão e uma implementação que seja acompanhada da garantia de algumas condições. Segundo Vasconcellos (apud MAINARDES, 2001), são condições para o sucesso dos ciclos, a participação dos professores nas propostas, importância da avaliação da aprendizagem, investimentos no professor (formação, atualização e condições de trabalho), atendimento ao aluno com dificuldades (monitoria, espaços de revisão, aulas no contraturno, laboratórios de aprendizagens, atendimento individualizado), participação da comunidade, implantação gradativa.

A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE

Os ciclos de aprendizagens

O currículo das escolas da rede municipal do Recife organiza os ciclos de aprendizagens da seguinte forma: Na educação infantil (1º ciclo – 0 a 3 anos; 2º ciclo – 4 a 5 anos) e no ensino fundamental (1º ciclo – 6 a 8 anos; 2º ciclo – 9 e 10 anos; 3º ciclo – 11 e 12 anos; 4º ciclo – a partir de 13 anos) (RECIFE, 2003, p. 157).

Os ciclos de aprendizagens são compreendidos pela rede municipal como uma forma de organização dos saberes escolares nos tempos e espaços pedagógicos, pressupondo a aprendizagem como um movimento contínuo, processual, coletivo, interdisciplinar e cumulativo. A idéia central é romper com um processo linear que, convencionalmente, vem organizando tais saberes por uma lógica seriada e disciplinar nos currículos das escolas (RECIFE, 2003 e 2004).

A educação física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens

A educação física integra a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, tomando como referência a proposta crítico-emancipatória (RECIFE, 2002; COLE-

TIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE, 2005).

Os saberes escolares da educação física são estruturados a partir de quatro eixos temáticos da cultura de movimento, destrinchados em categorias que organizam os conteúdos de ensino e os distribuem nos ciclos de aprendizagens apresentados anteriormente, acrescentando os três anos do ensino médio. Esses saberes visam possibilitar aos alunos se reconhecerem como sujeitos de ações emancipatórias e transformadoras, apropriando-se, criticamente, dos conhecimentos culturais e científicos específicos desse componente curricular (ver quadro adiante).

No entanto, tal compreensão e estruturação não consegue ser implementada pelos seus próprios autores/professores, pois, no dia-a-dia, o professor afirma que a educação física enfrenta inúmeras dificuldades, chegando até, em alguns momentos, a ser relegada a segundo, talvez até último, plano.

Ela é a disciplina, digamos assim, junto com arte, a disciplina menos valorizada, ainda tem esse mito aí da valorização, das disciplinas ligadas ao mundo do trabalho. Então eu acho que há uma desvalorização completa, em relação a educação física. É como se fosse assim, uma casa, o último cômodo, fica para educação física, entendeu? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

Na política educacional do município de Recife, a educação física está inserida, como qualquer outra disciplina. Mas, se há algo que exprime uma real dificuldade da educação física em se legitimar com isonomia perante as demais disciplinas, esse algo é a sua inserção nos ciclos, sobretudo pela sua própria compreensão de disciplina.

A educação física não consegue inserir-se, pedagogicamente, no currículo ciclado das escolas da prefeitura. Mas não pelo fato de já se achar no ciclo, mesmo antes da implementação desse, já que vivia uma certa flexibilização no tratamento dos saberes escolares e sim, devido a sua desestruturação pedagógica em relação a esses saberes, a sua desarticulação com o cotidiano da escola, a começar pelo entendimento de seu próprio papel pedagógico na escola.

[...] porque eles vivem, numa situação, de risco pessoal e social, tão grande, entendeu? Que a gente termina, fazendo dessas práticas, atividades de lazer mesmo, de entretenimento para eles. [...] É mais uma necessidade urgente deles, que é de extravazarem... do que um papel de aquisição de conhecimentos. Eu sinto que ela cumpre mais, um papel emergencial, que é um papel, de que tem que ter aquela prática, porque aquela prática é necessária para o bom convívio, pra o extravasamento de energias, pra combater, para ajudar a combater a violência. Pra questões, mais de desestrutura familiar, e de desestrutura social, do que [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

Então a educação física, não se abalou muito não, com esse ciclo, não. O ciclo parece que já estava inserido em educação física (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2).

A forma de organizar os saberes escolares da educação física demonstra se quer uma aproximação com o currículo seriado, muito menos com os ciclos, como já tivemos a oportunidade de verificar no discurso de uma professora, no qual a educação física apresentava uma organização sazonal dos saberes, baseada na falta de estrutura física da rede, em questões climáticas da região e num calendário comemorativo.

No entanto, mesmo com dificuldades, percebem-se intenções e esforços para aproximar/inserir pedagógica e epistemologicamente, a educação física nos ciclos de aprendizagens, apesar das contradições e ambigüidades, tanto na compreensão e implementação dos ciclos, quanto no entendimento e materialização da própria educação física como prática pedagógica presente no currículo da escola de educação básica.

Não... eu acho que a gente tá cumprindo um papel de UTI mesmo, um papel de urgência. Mas eu acho que a gente tem que tentar transformar isso. É difícil, entendeu? Porque as condições também não oferecem, condições de um clima para estudo. Um clima para calma, um clima para aprofundar os temas, um clima de estudo. Eu acho que ela não está oferecendo esse espaço, para educação física. Não tem sala de aula para educação física. Entendeu? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1).

Então, o ciclo, eu acho, tem essa organização e a gente tem que buscar a educação física. Vê como é que a gente se organiza nessa sistematização, né? Que a gente ainda não conseguiu fazer, mas não é... não é impossível de fazer, ali. Não é impossível, dá pra gente fazer algumas coisas pequenas, que tem certa continuidade. Entendeu? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confrontando as referências teóricas contidas na literatura, as elaborações e opções políticas presentes nos documentos da rede municipal, tanto no geral como na educação física, e o conteúdo das falas de professores, foi possível evidenciar os fundamentos da teoria e prática curriculares em ciclos de aprendizagens, constatando e analisando suas dúvidas, críticas, instabilidades, ambigüidades, resistências, iniciativas e soluções.

Vimos que a implantação dos ciclos de aprendizagens gera muitas contradições, seja na gestão da política educacional como um todo, na concepção pedagógica dos docentes acerca dos ciclos e nas ações didáticas dos professores na prática pedagógica. Isso vai desde a alteração de nomenclatura, passando pela superposi-

ção de concepções pedagógicas, no mínimo, diferentes e indo até a percepção da comunidade escolar, em especial os alunos.

No entanto, tais contradições fundamentam, ou mesmo remetem a, iniciativas e soluções na busca pela qualificação dessa implantação cujo maior intuito é construir uma nova escola para a formação de um novo cidadão.

Nos meios e fins para a implantação dos ciclos de aprendizagens na rede municipal do Recife, fica explícita uma opção por um projeto histórico com referências socialistas. A intenção é que a formação dos sujeitos insira-se numa educação para a cidadania, entendendo que esta deva sair do sentido de direito individual a um produto, a um bem, a um valor ou mesmo a ocupação das oportunidades pessoais e ir em direção a uma condição de pertencimento coletivo e simbólico diante das lutas pela universalização dos direitos sociais básicos, tais como moradia, saúde, educação, lazer, percebendo esta cidadania como um exercício, inclusive, de deveres sociais e como co-responsabilidade diante de si e dos excluídos da inserção da sociedade mais ampla (RECIFE, 2003).

As iniciativas dizem respeito a vários aspectos, tais como a participação ativa dos professores com assessores, na construção da proposta da rede como um todo e das disciplinas específicas, como vimos no caso da educação física; na criação de procedimentos e instâncias para alterar a prática pedagógica das escolas, inclusive na ação didática do professor; como também da avaliação das aprendizagens dos alunos, reorientando-os diante das dificuldades encontradas no tratamento com os saberes escolares.

A educação física na rede deu saltos qualitativos, no que se refere à realidade brasileira, assim como na própria realidade municipal, conquistando uma certa isonomia perante as demais áreas do conhecimento que compõem a política educacional e, em especial, a política curricular. Participou ativamente da construção da proposta da rede, trazendo importantes contribuições para tal construção, sendo reconhecida e se fazendo reconhecer como disciplina, com as mesmas atribuições e possibilidades dentro do currículo escolar, devendo isso já ser "lugar comum". Essa construção deu-se coletiva e paulatinamente entre os professores confrontando suas realidades escolares particulares, a realidade do município, os fundamentos teóricos e a implementação prática.

No entanto, ao analisarmos os discursos de professores, vemos que o avanço conquistado na dimensão política e em especial na construção dos documentos dessa, não atinge as mesmas proporções no cotidiano escolar.

No que tange à sua inserção nos ciclos de aprendizagens, contradições se fizeram presentes, ora demonstrando pequenos avanços na iniciativa de alguns professores, mas muitas vezes mostrando ambigüidades, dificuldades e resistências.

De fato, a educação física insere-se na proposição da política curricular em ciclos de aprendizagens, mas, na sua materialização, ainda apresenta muitas fragilidades, por vezes, devido à sua relação com essa nova forma de pensar a escola, porém, em outras, devido à relação consigo mesma, com sua própria identidade, historicidade e prática pedagógica.

Vemos uma proposição documental que se aproxima às referências de uma nova escola a ser construída com os ciclos, principalmente no tratamento dos saberes escolares, mas o discurso de alguns professores demonstra uma educação física, por vezes, desestruturada pedagogicamente e enraizada ainda na seriação.

Podemos captar elementos de sua aproximação aos ciclos quando observamos que seus saberes escolares não são dispostos, na proposta pedagógica, em forma de compartimentos, pois compreender os eixos temáticos da cultura de movimento por via de seus fundamentos de regulação, de organização e gestuais e ainda de seus princípios de realização, implica apreendê-los na sua essência e não na sua aparência, implica aprendizagens de um bem cultural que possui sua historicidade e sociabilidade e não apenas como produto acabado, pronto, oficial, tecnicamente aceito que precisa tão somente ser absorvido.

Ainda de forma incipiente, percebemos na fala de alguns professores da rede que há um esforço em materializar tal proposição e compreensão de ciclos. Professores procuram uma forma de organização, buscando ultrapassar uma hierarquização dos saberes a partir do padrão do simples para o complexo da execução corporal. É possível percebermos uma disposição dos saberes, a partir de uma seqüência lógica presente no próprio saber, além do fato de selecionar saberes que são incomuns às aulas de educação física, como é o caso da dança.

Não. A seqüência é assim, sempre começa com a historicização do frevo, aí depois, vai para uma parte mais dos passos, da aprendizagem dos passos, da montagem das seqüências coreográficas, e termina com uma apresentação. Sempre essa seqüência. [...] Por que essa seqüência? Porque eu acho que tem que explorar, um pouco a parte teórica do frevo, e eles entenderem um pouco o que é o frevo, de onde vem o frevo. Sempre pego Valdemar de Oliveira, aquele livro básico de Valdemar de Oliveira, relação frevo e capoeira. Dou essa noção. Geralmente conversas, aulas teóricas, misturando com aulas práticas. Dou as noções dos passos básicos, peço para eles criarem coreografias, em cima desses passos básicos. E eles ampliam o acervo, porque eu não domino todos os passos. E depois eles apresentam. A conclusão é apresentar sempre uma coreografia (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA I).

Objetiva-se superar, progressivamente, uma lógica formal, padronizada, linear, fragmentada, etapista de lidar com os saberes escolares e preconizam-se

que as aprendizagens ocorram em tempos e espaços escolares em situações contextualizadas, diversificadas, interativas e significativas para o aluno (Recife, 2004).

Na educação física, podemos observar elementos da argumentação anterior, quando, em cada eixo temático da cultura de movimento, percebemos, na tipologia, que suas diferentes manifestações serão tratadas com os alunos, ao longo dos ciclos de aprendizagem. Isso demonstra uma intenção em superar a organização linear do conhecimento em forma de pré-requisitos, indicando que cada conteúdo poderá ser tratado em cada ciclo, variando de acordo com as capacidades dos alunos.

Ainda, no que diz respeito à ação didática, vemos, nos documentos que a avaliação passa a se configurar como uma importante dimensão do ato educativo, constituindo-se como forma, momento e recurso processual, contínuo, cumulativo e qualitativo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Seus registros não se dão mais sob a forma de notas (números) ou conceitos (letras) e sim por pareceres qualitativos do aluno e da turma, realizados no diário de classe, sendo considerado, além da análise do professor, a auto-avaliação dos alunos. Tais pareceres passam a ser objetos de orientação, motivação e apreciação dos conselhos de ciclos nas escolas.

Mudou a forma de ver o processo de avaliação. A avaliação nos ciclos, ela passa a ser um processo de investigação. Não o processo, de simplesmente detectar as falhas, né? O detectar as falhas tem o objetivo de acompanhar de investigar o processo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2).

Na proposta de educação física, mesmo sem demonstrar aspectos acerca da avaliação, fica expressa uma intenção, seguindo a recomendação do parágrafo anterior, pois a organização dos saberes escolares da educação física, nos seus princípios de realização e suas tematizações históricas e sociais, indica um conhecimento que precisa ser tratado metodologicamente e avaliado processual e continuamente, pois os alunos não mais devem estar nas aulas apenas para aprender os conteúdos e habilidades fragmentada e mecanicamente.

Enfim, evidenciamos que a educação física se insere na teoria e prática curriculares dos ciclos de aprendizagens, de forma ambígua e contraditória, muitas vezes, indicando distanciamentos e em alguns instantes demonstrando aproximações.

Physical Education through a pedagogical proposal based on learning cycles

ABSTRACT: Among the variety of ways to understand and implement elementary school curriculum, the issue of learning cycles emerges and is posed as an alternative to traditional curriculum. Nonetheless, although the concept of learning cycles is not a new one – dating back, in fact, to pedagogical discussions at the end of the decade of 1910 – these cycles bring up a series of problems that need to be considered.. This paper looks at the organization of school knowledge in “Learning Cycles in the Pedagogical Proposal for Public Municipal School in Recife”(2002) and pays specific attention to the way Physical Education is situated within the proposal.

KEY WORDS: Physical Education; curriculum; learning cycles.

Educación física en una propuesta pedagógica en ciclos de aprendizaje

RESUMEN: En medio a muchas posibilidades de comprender e implementar el currículo en la escuela de educación básica, están los ciclos de aprendizaje que también se configuran como alternativa de superación de los currículos tradicionales. No obstante, aún que no sea de origen muy reciente – surgió en los idearios pedagógicos alrededor de 1910 – los ciclos nos han llevado a varias cuestiones. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la organización de los conocimientos escolares en los Ciclos de Aprendizaje en la Propuesta Pedagógica de la Red Municipal de Enseñanza de Recife (2002), buscando reconocer la posición que ocupa la Educación Física en esa propuesta.

PALABRAS CLAVES: Educación física; currículo; ciclos de aprendizaje.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE. Educação física: uma proposta pedagógica. In: SOUZA JÚNIOR, Marclio (Org.) et al. *Educação física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: Edupe, 2005. p. 217-231.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-54.

MINAYO, M. Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

PRADO, Ricardo. A qualidade em xequê. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Ed. Abril, mar. 2003.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife: construindo competências – versão preliminar*. Recife: Secretaria de Educação, 2002.

_____. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Secretaria de Educação/EDUFPE, 2003.

_____. *Ciclos de aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais – leituras complementares*. Recife: Secretaria de Educação, 2004.

Recebido: 23 maio 2006

Aprovado: 24 set. 2006

Endereço para correspondência

Marcílio Souza Júnior

Rua Silvino Lopes, 125/804 – Casa Forte

Recife - PE

CEP 52061-490

QUADRO DE EIXOS TEMÁTICOS, SABERES E HABILIDADES –
RETIRADO, NA ÍNTEGRA, DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ELABORADA PELO COLETIVO DE PROFESSORES, 2005

EIXOS TEMÁTICOS DA CULTURA DE MOVIMENTO	CICLOS CONTEÚDOS		Ensino Infantil		Ensino Fundamental				Educação de Jovens	Ensino Médio			
			1º	2º	1º	2º	3º	4º	e Adultos	1º	2º	3º	
Jogo: elementos lúdicos e simbólicos	Tipologia	Jogos esportivos, populares, de salão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos de regulação	Regras dos diferentes jogos			X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos gestuais e de organização	Técnicas, táticas, organização dos jogos (festivals, campeonato, torneio)					X	X	X	X	X	X	X
	Princípios de realização	Ludicidade, simbolismo, flexibilidade, regionalidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Temas históricos e sociais	História dos jogos, os jogos e a mídia, jogo e ludicidade etc.					X	X	X	X	X	X	X
Esporte: elementos institucionalizados	Tipologia	Modalidades coletivas e individuais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos de regulação	Regras das modalidades esportivas e sua flexibilização			X	X	X	X		X	X	X	X
	Fundamentos gestuais e de organização	Técnicas, táticas, organizações esportivas (torneio, campeonato, festivals), noções de treinamento					X	X	X	X	X	X	X
	Princípios de realização	Institucionalização, universalização, padronização, igualdade de chances, comparações objetivas, sobrepujança, especialização, instrumentalização	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Temas históricos e sociais	História dos esportes, o esporte e qualidade de vida, o esporte e a mídia, a violência e o esporte, o preconceito no esporte etc.							X	X	X	X	X
Dança e manifestações rítmicas	Tipologia	Danças nacionais, internacionais, populares, folclóricas, clássica, moderna, contemporânea	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos de regulação	Ritmo, noção de espaço/tempo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos gestuais e de organização	Passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivals, ensaios				X	X	X	X	X	X	X	X
	Princípios de realização	Expressividade, harmonia gestual				X	X	X	X	X	X	X	X
	Temas históricos e sociais	História das danças, os modismos e os valores estéticos na dança, danças com diferentes origens sociais, a dança, os tabus e os preconceitos, danças de diferentes culturas, os tipos de dança etc.							X	X	X	X	X

QUADRO DE EIXOS TEMÁTICOS, SABERES E HABILIDADES –
 RETIRADO, NA ÍNTEGRA, DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ELABORADA PELO COLETIVO DE PROFESSORES, 2005

EIXOS TEMÁTICOS DA CULTURA DE MOVIMENTO	CICLOS CONTEÚDOS		Ensino infantil		Ensino fundamental				Educação de Jovens e Adultos	Ensino médio		
			1º	2º	1º	2º	3º	4º		1º	2º	3º
			Ginástica e qualidade de vida coletiva	Tipologia	Movimentos básicos, exercícios ginásticos, ginásticas esportivas, modalidades ginásticas	X	X	X		X	X	X
	Fundamentos de regulação	Regras das modalidades esportivas e fundamentos anátomo-fisiológicos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos gestuais e de organização	Movimentos básicos (andar, correr, saltar, equilibrar, balancear/embalar, trepar/subir, rolar/girar etc.), técnicas de exercícios, qualidades físicas gerais (velocidade, flexibilidade, força, resistência, coordenação, equilíbrio, ritmo, agilidade), esquemas motores (lateralidade, percepção espaço-temporal), seqüência de exercícios, coreografias, exercitações										
	Princípios de realização	Sobrecarga, continuidade, individualidade					X	X	X	X	X	X
	Temas históricos e sociais	História das ginásticas, ginástica e qualidade de vida, os modismos e os valores estéticos na ginástica, ginásticas com diferentes origens sociais, os tipos de ginástica etc.					X	X	X	X	X	X