

A PRODUÇÃO DE SABERES ESCOLARES E O PLANEJAMENTO DO ENSINO

Gislene Alves do Amaral¹

Marina Ferreira de Souza Antunes²

RESUMO: Este trabalho apresenta uma experiência de extensão que teve como objetivo vivenciar e refletir sobre o modelo de estratégias de ensino construídas no contexto escolar e seus fundamentos teórico-metodológicos; refletir sobre a produção de saberes escolares na Educação Física, à luz de uma análise sobre seu objeto de ensino e sua relação com o conhecimento científico. O texto apresenta: precedentes de sua idealização; reflexão sobre a dinâmica utilizada; elementos conceituais para o desenvolvimento do ato de planejar; discussão sobre os saberes escolares à luz de uma concepção de formação humana ampliada; esboço curricular, como possibilidade de materialização do planejamento.

UNITERMOS: Saberes escolares. Educação Física. Planejamento de ensino.

The production of school knowledge and the learning planning

ABSTRACT: This paper presents the extension experience which had as objective to live with and reflect about the strategy model of knowledge built inside the school context and the theoretical-methodological principles; to reflect about the production of school knowledge on Physical Education, under an analysis about the object of study and the relationship with scientific knowledge. This text shows: precedents of its idealization, the reflection about dynamic used, the cognizance elements to development to plan's act, the discussion about the used methods, conceptual elements to development of the act of plan; the discussion about the school knowledge under the conception of human formation amplified; a curricular resume as a possibility of planning materialization.

KEYWORDS: School knowledge. School physical. Learning planning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve o projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU), no ano de 2006, com a finalidade de contribuir com a formação continuada de professores da rede pública de ensino em Uberlândia, por meio do estudo de suas práticas docentes, para a construção de novas estratégias de ensino, bem como de materiais curriculares voltados para a ampliação das possibilidades de tratamento dos elementos da cultura corporal, tidos como objeto de ensino (o jogo, os esportes, a expressão, corporal, as danças, as lutas, a ginástica).

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (giamaral1@uol.com.br).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (marina@faefi.ufu.br).

Em que pese as importantes contribuições dessas produções, ao longo dos últimos 10 anos trabalhando com professores da rede pública – como professoras da rede municipal de ensino e, posteriormente, como assessoras em um projeto de formação continuada para professores – identificamos que a organização do trabalho pedagógico, a seleção de conteúdos e o trato com o conhecimento científico continuam sendo os maiores problemas enfrentados pela grande maioria dos profissionais da área (KUNZ, 2001b).

Vale ressaltar que, independentemente da concepção que se tenha do que é a prática pedagógica, resta-nos buscar caminhos para preencher as lacunas advindas destes problemas, no sentido de estudar a realidade educacional para além da velha e sombria relação teoria e prática (AMARAL, 2003).

Conforme nos alerta Freire (1997), o momento fundamental da formação continuada está exatamente no movimento dinâmico e dialético que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer, o instante especial em que se dá a reflexão consciente e crítica sobre a prática.

O conhecimento fundado na reflexão das experiências é tomado como ponto de partida para o diálogo com o conhecimento já sistematizado. A relação pedagógica que se estabelece entre as partes diferencia os saberes da prática e da experiência dos saberes considerados científicos, relativamente à sua metodologia e sistematização, mas não os qualifica como melhores ou piores, ou verdadeiros ou menos verdadeiros (DALBEN, 2006, p. 137).

Neste sentido, ao se optar por um tipo de metodologia que coloque em evidência o que o professor já faz, ou consegue fazer, estar-se-á procurando, ao mesmo tempo, compreender a realidade, contextualizando-a e, também, produzindo ações que possam ser desencadeadas a partir desta mesma prática de sujeitos concretos e que resultem em mudanças significativas.

É justamente nesta perspectiva que, ao começarmos a sonhar com a realização do curso de extensão, buscamos parceria com os professores da rede municipal de ensino, junto com os quais caminhamos nos últimos anos. Das discussões e das experiências desse grupo nasceu o projeto, que pretendeu ser mais uma alternativa para estimular o envolvimento e a organização coletiva de professores de Educação Física das escolas públicas, minimizando algumas das dificuldades que têm impedido e/ou limitado o avanço de projetos políticos comprometidos com uma concepção crítica de educação.

O curso de extensão foi pensado com os seguintes objetivos específicos: a) oferecer um espaço de formação continuada para professores de Educação Física; b) promover a vivência e a reflexão sobre estratégias de ensino que tenham sido construídas no contexto escolar, tomando-as como objeto de reflexão para compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que a sustentam; c) refletir sobre a produção de saberes escolares na Educação Física, à luz de uma análise sobre qual é seu objeto de ensino e sua relação com o conhecimento científico; d) promover um ambiente de trabalho coletivo, orientado pelos princípios do diálogo crítico e da discutibilidade irrestrita, no qual os professores sintam-se confortáveis para experimentar, questionar e criar novas metodologias de trabalho; e) estimular os professores participantes do curso a se envolverem na organização do trabalho coletivo em seus ambientes escolares; f) ampliar a participação de docentes da FAEFI/UFU em espaços de formação

continuada voltados para a Educação Física escolar.

Nesse sentido, a implementação do projeto deu-se em 3 módulos: 1) Reprodução, modificação e criação de Estratégias de Ensino; 2) A produção de saberes escolares; 3) Organização dos saberes escolares no currículo. A carga horária foi de 90 horas, distribuídas semanalmente em encontros de 4 horas. Foram oferecidas 40 vagas, no turno da tarde.

Os temas apresentados resultaram de um debate durante o qual concluímos que o curso deveria privilegiar tanto a dimensão instrumental da ação educativa, no que diz respeito ao planejamento, quanto questões mais amplas sobre a produção de saberes, as quais encontram-se na raiz de muitos dos equívocos presentes na forma como os professores interpretam as abordagens pedagógicas da Educação Física, no que diz respeito à seleção e à organização do conhecimento.

O caminho percorrido

A dinâmica de trabalho desenvolvida no curso teve como finalidade construir um caminho que fosse acessível a todos no que diz respeito à lógica interna daquilo que estávamos propondo. Os passos seguidos foram:

1. vivência de uma sequência pedagógica (processo de reprodução, modificação e criação de jogos)³, na qual os participantes experimentaram as atividades tal como num processo de ensino na escola⁴;
2. identificação e descrição dos procedimentos metodológicos utilizados (esta atividade toma a experiência vivenciada pelo grupo como objeto de reflexão, já apontando elementos importantes para o planejamento do ensino na escola);
3. elaboração dos objetivos (de acordo com a descrição feita anteriormente);
4. discussão dos aspectos relacionados ao planejamento, à luz do referencial teórico adotado;
5. elaboração coletiva de um modelo microcurricular organizado em eixos temáticos, fundamentado na discussão sobre os saberes escolares da Educação Física.

A primeira etapa se consistiu em uma “simulação” do processo, tal como poderia ser na escola, já adentrando no campo do planejamento do ponto de vista do professor. Nosso objetivo foi discutir, a partir da vivência de estratégias de ensino, alguns elementos de caráter teórico-metodológico que contribuem para a construção de nossos “modelos” de planejamento, buscando, com isto, superar o distanciamento desta importante atividade humana imposto pelos processos fragmentados de formação a que fomos submetidos.

³ Sobre este tipo de processo metodológico, ver Amaral et al. (1999).

⁴ Esta sequência foi vivenciada de forma acelerada em função do nosso tempo escasso, por isso não vivenciamos os jogos modificados e criados, estes foram apenas apresentados oralmente.

As temáticas desenvolvidas como pano de fundo para nossas discussões foram “O jogo” e “A dança”; o primeiro por ser um elemento cultural muito presente em nossas práticas cotidianas na escola; o segundo, pela necessidade de construirmos alternativas para sua inserção no contexto escolar, numa perspectiva crítica.

Nossa expectativa era de que a experiência vivenciada pudesse produzir diversos questionamentos, a partir dos quais poderiam ser teorizados diferentes aspectos relacionados ao ato de planejar. Entendemos que este processo metodológico poderia contribuir para dar sentido às reflexões acerca da prática pedagógica que pretendíamos desenvolver, minimizando o risco de submetermos o grupo a um tipo de estudo no plano exclusivamente discursivo, que muitas vezes traz pouco aproveitamento para o professor.

Após algumas semanas do início do curso de extensão, identificamos a necessidade de refletir com o grupo sua heterogeneidade, característica que se tornara a mais marcante. Numa primeira análise, constatamos que esta heterogeneidade estava dada, em última instância, pelos diferentes níveis de formação acadêmica. A turma era composta por alunos de graduação, professores da educação básica, professores da educação superior e professores de espaços “não formais”. Este aspecto sinalizava a necessidade de considerarmos este espaço de formação como sendo de responsabilidade de todos, especialmente daqueles que já passaram pela formação inicial.

Lidar com essas diferenças requer uma compreensão sobre como cada um incorpora e/ou internaliza o conhecimento, à luz das referências que possui, sejam de ordem profissional, conceitual, filosófica e política. Nesse caso, podemos dizer que o conhecimento que possuímos é resultado de uma síntese teórico-prática que nos permite interpretar o mundo e os fenômenos naturais e humanos dentro de determinados marcos, seja do senso comum, do pensamento científico ou do pensamento mítico/religioso.

Se aceitarmos o fato de que a realidade social será sempre muito mais complexa do que aquilo que podemos ou conseguimos dela interpretar, podemos afirmar que nossas visões de mundo devem sempre ser consideradas provisórias, passíveis de questionamento e de ampliação ou aprofundamento, no sentido de uma busca permanente pela aproximação e confronto entre nossas explicações ou interpretações, para superação de possíveis equívocos ou incoerências.

Na estratégia do jogo, o processo ficou assim descrito pelos participantes: selecionar jogos, conhecer os jogos, vivenciar os jogos, analisar os jogos, modificar os jogos, vivenciar e avaliar as modificações, criar novos jogos, vivenciar e avaliar os novos jogos e avaliar o processo vivenciado⁵.

O momento de construção dessa descrição tornou-se extremamente rico, uma vez que nos conduziu à necessidade de superação de alguns equívocos teórico-conceituais. Nesse sentido, buscamos estabelecer um consenso acerca dos seguintes elementos do planejamento:

- a) estratégia de ensino: constitui-se no planejamento, no nível micro curricular, de um conjunto de aulas seqüenciais para tratar determinado tema, visando romper com a visão fragmentada advinda do modelo tradicional de planejamento;

⁵ Considerando os limites da extensão do artigo, não é possível explorarmos mais detalhadamente este momento do curso. Por este motivo também optamos por descrever apenas a metodologia vivenciada no jogo.

- b) processo metodológico: são ações que permeiam toda a estratégia de ensino, que se constitui na sua essência, é um caminho que não pode ser mudado;
- c) procedimentos metodológicos: são ações que o professor irá adotar para aplicar o processo metodológico, pode ser modificado de acordo com a turma.

A elaboração de objetivos de ensino: alguns apontamentos

Para elaboração do objetivo geral, a partir dos procedimentos metodológicos apresentados, realizamos, num primeiro momento, um exercício de identificação de algumas categorias que poderiam relacionar-se com uma perspectiva de formação humana ampliada. Dessa forma, foram apontados pelo grupo os aspectos: socialização, reflexão, cooperação para o sucesso da turma, diálogo, trabalho coletivo, resolução de conflitos, criação e respeito a regras.

No entanto, identificamos que esse tipo de estrutura metodológica não significa, necessariamente, a adoção de uma concepção crítica de educação. Primeiro, porque é possível que ela seja reproduzida numa lógica de cópia irrefletida, ou seja, os passos são seguidos integralmente, porém, os procedimentos que definem a forma como é feita, bem como a forma como são elaborados os objetivos, podem revelar contradições.

Assim, chegamos ao consenso que o “objetivo geral” deve expressar a contribuição do processo para a formação humana nas suas dimensões produtiva, simbólica e sociopolítica⁶, estabelecendo o nível de aprofundamento e/ou ampliação da leitura da realidade que se espera, justificando a aplicação da estratégia como possibilidade de promover a aquisição e a incorporação, pelos alunos, de conhecimentos e práticas de natureza instrumental, social e comunicativa (KUNZ, 2001a). E, que os “objetivos específicos” se caracterizam pelo detalhamento do processo em termos das ações ou atividades que os alunos irão executar durante as aulas, de acordo com a estrutura metodológica, cujo enfoque é a especificação da sequência pedagógica que dá sentido ao processo.

Para elaboração desses objetivos foram considerados tantos os aspectos microcurriculares (série, bimestre, número de aulas), como os macrocurriculares (finalidades da educação a partir dos ordenamentos legais), o que resulta numa visão de mundo que deve ser construída dialeticamente, a partir de uma leitura permanente da realidade e, por conseguinte, da prática social, neste contexto, a educação física escolar.

Essas discussões nos levaram à elaboração de um conceito de planejamento que pudesse abarcar tal perspectiva. Assim, para esse grupo de professores, planejar é dar sentido e significado às suas ações por meio de uma interpretação permanente da realidade, com a finalidade de contribuir com uma formação coerente (crítica) do aluno na perspectiva da ampliação de sua visão de mundo.

⁶ A idéia destas dimensões como explicativas da existência humana pode ser encontrada em Severino, 1994 e 2001.

O que a Educação Física ensina? – Os saberes escolares em questão

Para responder a essa questão, seguimos um processo metodológico para elaboração de um texto. Inicialmente fizemos uma “chuva de ideias”, atividade na qual pudemos identificar os elementos constitutivos que caracterizam o ensino da educação física na escola, a partir das experiências do grupo. Em seguida, procedemos a categorização desses elementos em Eixos Temáticos, assim definidos: elementos culturais, ludicidade, corpo, dimensão simbólica, atitudes, saúde e qualidade de vida.

O passo seguinte discutir sobre estes Eixos Temáticos, com a finalidade de atingir um nivelamento teórico e a busca de consenso sobre o sentido e significado de cada um. Para tanto, indicamos a leitura do texto “Educação Física Escolar: temos o que ensinar?” (VAGO, 1995).

A seguir, individualmente, foi elaborado um texto em resposta à pergunta “O que a Educação Física ensina”, tendo como referência a articulação entre os Eixos Temáticos, o texto lido e a prática pedagógica da Educação Física. Após a apresentação dos textos individuais foi feita uma re-elaboração coletiva da síntese da turma, a saber:

a Educação Física ensina elementos historicamente produzidos, selecionados a partir das diversas práticas culturais, considerando as possibilidades de ampliação do conhecimento sobre as mesmas. Nesse sentido, além de ensinar a fazer, deve promover o desenvolvimento da dimensão simbólica do conhecimento, contribuindo para a construção de atitudes voltadas para uma ética coletiva/humanista. [...] Tem o corpo como objeto de estudo e conhecimento, considerando seus aspectos: fisiológico/morfológico, suas habilidades motoras, sua história e a expressão corporal, com a finalidade de contribuir para que o aluno se posicione criticamente frente seu contexto social. A saúde/qualidade de vida é também tema de estudo, abordando o cuidado com o corpo e refletindo as práticas de lazer como direito do indivíduo, bem com as políticas públicas para o lazer. A ludicidade se manifesta tanto na relação que é estabelecida com os processos intencionalmente utilizados para vivenciar e transformar os elementos culturais, como no sentido e significado que é dado a estes elementos de acordo com os interesses coletivos (GRUPO DE PROFESSORES, 2006).

Como ensinar? – A construção de um modelo de organização de saberes escolares

A elaboração do quadro com a proposta coletiva de organização curricular tomou como ponto de partida a pergunta “o que a Educação Física ensina”, visando identificar as temáticas centrais em torno das quais o conhecimento será organizado no processo de escolarização. Por outro lado, a especificidade de cada temática será dada a partir da pergunta “como ensinar?”

Tanto uma quanto outra questão deve explicitar as concepções de escola, de ensino, de aprendizagem,

ou seja, uma determinada interpretação do fenômeno educativo que, consciente ou inconscientemente, sustenta nossa prática pedagógica. Nesse sentido, podemos afirmar que o quadro apresentado, ou qualquer outro modelo curricular, não nos permite, por si só, compreender seus fundamentos político-pedagógicos, uma vez que tais fundamentos só podem ser interpretados à luz da identificação do caminho que foi percorrido para se chegar à formulação do modelo. Ou, como afirma Dalben (2006, p.133) “um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes”.

Dando continuidade às reflexões acerca da organização curricular que elaboramos, identificamos alguns dos fundamentos teórico-metodológicos necessários para fundamentar a elaboração das Estratégias de Ensino para desenvolver cada uma das temáticas propostas.

Neste sentido, foi proposto o estudo de dois textos: “Corpo, Conhecimento e Educação Física” (SILVA, 2005) e “Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento ou Cultura de Movimento?” (BRACHT, 2005). Ambos discutem aspectos relacionados com nosso objeto de ensino, apresentando as diferentes visões acerca deste objeto, tanto do ponto de vista da concepção de corpo associada à idéia de disciplinarização, quanto dos diferentes modos de interpretá-lo a partir da perspectiva da cultura.

Segundo Silva (2005), as questões relacionadas ao corpo ou às práticas corporais despertam interesses que nem sempre estão voltados para a emancipação humana, antes respondem a uma lógica instrumental, na qual o corpo é objeto de estudo no sentido de sua dominação e/ou manipulação com a finalidade de rendimento e performance. A Educação Física, neste contexto, sempre foi vista como o componente curricular que deveria pedagogizar aquelas práticas corporais, porém, com um sentido advindo do processo de esportivização.

Portanto, o questionamento que vem sendo feito ao objeto de ensino da área, nesta perspectiva crítica, aponta a necessidade da identificação de uma dimensão que é anterior e subjacente a qualquer movimento humano, a *Corporeidade*. Entendida como materialidade corpórea que assume caráter singular, no que diz respeito às particularidades de sua expressão nos sujeitos, porém, seu processo de produção é partilhado por todos, assumindo, assim, caráter social e político.

Bracht (2005), por sua vez, apresenta os argumentos que tentam justificar o uso, na literatura, de diferentes termos para referir-se ao objeto de ensino da Educação Física Escolar, reafirmando sua convicção de que qualquer tentativa de demarcação sempre será parcial, uma vez que as definições devam ser vistas como delimitações provisórias dos fenômenos que queremos compreender ou explicar.

Um aspecto relevante apresentado por ele é a necessária incorporação do termo *Cultura* quando nos referimos ao conhecimento em torno do qual a Educação Física Escolar organiza seus saberes. Isto, porque esse termo nos obriga, de certa forma, a repensar nossas visões sobre o caráter histórico e social das práticas corporais, bem como, nos permite ampliar a compreensão da existência humana a partir de outras dimensões, que não apenas a dimensão instrumental.

Neste sentido, chamar nosso objeto de ensino de *Cultura*, independente do qualitativo que colocarmos adiante do termo, não garante a incorporação de fundamentos críticos. Segundo o autor,

se a Educação Física pretender aliar-se ao esforço educativo e se afirmar enquanto componente curricular, ela precisa identificar a parcela da cultura, portanto, o saber ou os saberes que será sua tarefa tratar (BRACHT, 2005, p. 99)

Portanto, são muitas as perguntas que ainda temos que responder para dar conta da construção do processo de ensino dos Eixos Temáticos, sendo que a própria formulação dessas perguntas já sinaliza para um determinado modo de pensar e interpretar o fenômeno educativo. Arriscamo-nos, aqui, a apresentar algumas dessas questões que foram analisadas pelo coletivo:

1. Que outras dimensões da existência humana devemos tomar como referência para pensar a prática pedagógica?
2. Que concepção de formação humana orientará nossa proposta?
3. Que princípios servirão de base para a definição de procedimentos metodológicos?
4. Que critérios devem ser utilizados para identificar quais os aspectos dos elementos culturais que serão ensinados na aula de Educação Física?

Vale ressaltar, em última instância, o que está proposto pelas teorias críticas de currículo: que a prática educativa seja submetida a um exame rigoroso de seu impacto na constituição dos sujeitos, dando resposta à suas implicações explícitas e/ou ocultas, de tal forma que seja possível identificar a favor de quem e contra quem se está no momento de elaborar um modelo pedagógico.

A discussão dessas questões deve ser vista como um pontapé inicial de nossas reflexões, sendo necessário mantê-las como pano de fundo da nossa prática pedagógica. A transformação da prática pressupõe aprender a elaborar boas perguntas para a realidade, para o cotidiano, para nós mesmos, para a teoria.

A reflexão sobre a primeira questão nos leva a afirmar: partimos da constatação de que a tentativa de explicação do que é o ser humano por meio da idéia de dimensões cognitiva, afetiva, social e motora é limitada, contribuindo muito pouco para uma fundamentação crítica do planejamento. Por outro lado, podemos identificar outras formas de explicação da existência humana que tomam como referência uma compreensão do que caracteriza e constitui a realidade social. Neste sentido, Bracht (2005), citando Oliveira (1998), afirma que “a corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade”. Nessa perspectiva, a vida humana é a base para a compreensão: do tipo de formação que a educação deve promover, reconhecendo aquilo que nos torna um ser social; de como devem ser nossas relações com a natureza e com a sociedade, no sentido da emancipação.

Do ponto de vista do materialismo dialético, as dimensões que caracterizam a nossa existência são aquelas citadas acima: linguagem, trabalho e poder. Neste sentido, a concepção de formação humana (segunda questão) que orienta a proposta de planejamento, objeto de estudo durante o curso, deve pautar-se: a) na perspectiva do conhecimento do processo simbólico de representação da realidade,

seja ela verbal ou não verbal, por meio de uma racionalidade, cuja materialização pressupõe relações intencionais; b) na identificação da dimensão produtiva advindas das relações de trabalho, sendo este compreendido como a ação do homem para transformar a natureza e produzir sua existência; c) no conhecimento dos mecanismos que regulam a vida social, ou seja, as relações políticas estabelecidas a partir de interesses (troca por lucro/busca consenso).

Com relação aos princípios (“dever ser”) que orientam a definição de procedimentos metodológicos, o grupo definiu que: a relação com a dimensão simbólica do conhecimento não deve ser unilateral, mas deve promover o diálogo; a formação humana deve ser fundamentada na indissociabilidade das três dimensões do conhecimento (instrumental, social e comunicativa).

Os critérios que devem ser utilizados para identificar quais os aspectos dos elementos culturais que serão ensinados na aula de Educação Física (quarta questão) são os seguintes: o repertório cultural dos alunos; o desconhecimento dos alunos, visando à ampliação do conhecimento; a heterogeneidade cultural; as possibilidades de conhecer e ensinar do professor; as condições concretas da realidade sociocultural dos alunos na perspectiva da emancipação humana.

Definidos os Eixos Temáticos, iniciamos o detalhamento de cada eixo ao longo das oito séries do Ensino Fundamental. Para tanto, o grupo foi dividido em dois subgrupos: 1ª a 4ª e 5ª a 8ª. A finalidade dessa etapa foi aprofundar a discussão sobre os eixos, identificando os temas para cada série, buscando um sentido de continuidade. Este trabalho permitiu confrontar as diferentes experiências e níveis de conhecimento entre os participantes de tal forma que o quadro contemplasse essa diversidade.

Vale lembrar que o processo de organização dos saberes não possui um caráter de fechamento, uma vez que assumimos que a produção de currículo e o planejamento são ações que pressupõem revisão permanente de nossas concepções.

EIXOS/ SÉRIE	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Elementos Culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos constitutivos dos jogos pré-desportivos; • Reprodução de jogos e brincadeiras populares; • Ginástica: elementos constitutivos/tipos; • Danças folclóricas comemorativas; • Lutas: elementos constitutivos (ataque/defesa; força/desequilíbrio) 	<ul style="list-style-type: none"> • idem • Reprodução e modificação de jogos e brincadeiras populares; • idem • Dança: reprodução; • Lutas: tipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos desportivos • Reprodução, modificação e recriação • Ginástica: história • Dança: reprodução e modificação • Lutas: história 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos desportivos • Idem • Ginástica: aspectos técnicos de uma modalidade • Dança: criação • Lutas: aspectos técnicos de uma modalidade
EIXOS/ SÉRIE	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
Elementos Culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes: história geral, história das modalidades, fundamentos técnicos, táticas, esporte e sociedade, organização do sistema esportivo (modalidades possíveis de serem vivenciadas na escola), esporte no mundo (modalidades que não são possíveis de serem vivenciadas na escola); • Dança: elementos constitutivos, estilos, história, dança e sociedade (movimentos de resistências e movimentos ideológicos); • Ginástica: história, modalidades (história e elementos constitutivos), ginástica e sociedade. • Lutas: história, modalidades, lutas e sociedade. 			

Vale lembrar que o processo de organização dos saberes não possui um caráter de fechamento, uma vez que assumimos que a produção de currículo e o planejamento são ações que pressupõem revisão permanente de nossas concepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de planejar, considerado do ponto de vista de sua finalidade praxiológica, está inserido em um processo permanente de estudo sobre os problemas e dificuldades encontrados no cotidiano escolar e pode ser materializado em diferentes instrumentos destinados a orientar a ação, de forma a explicitar nossa interpretação pedagógica das ações desenvolvidas. Sua materialização escrita deve explicitar:

- As concepções de homem, mundo e sociedade;

- Um esforço de aproximação entre a teoria (interpretação da realidade) e as ações cotidianas;
- Os princípios éticos, políticos e pedagógicos desejados;
- As metas projetadas;
- A organização do conhecimento na forma de saberes escolares;
- As metodologias adotadas (como fazer);
- A avaliação (resultado das metas e o planejamento em si).

Quando pensamos a formação humana para além da racionalidade técnica, compreendemos que a prática pedagógica não supõe apenas a aplicação de técnicas e procedimentos, previamente disponíveis nos livros e manuais didáticos e voltados unicamente para a execução mecânica. Trata-se, em última instância, de uma reflexão sobre a realidade dos alunos, sobre as condições de existência e as necessidades pedagógicas orientadas para uma inserção crítica no mundo.

Por outro lado, qualquer que seja a opção metodológica, sempre haverá limites, aspecto que requer sua constante reavaliação e/ou reformulação, buscando o atendimento das necessidades do grupo, considerando, inclusive, sua heterogeneidade, e que a pretensa criticidade de um professor não está contida no “modelo” ou nos instrumentos utiliza por ele no planejamento. Antes, deve ser buscada na prática cotidiana, na forma como lida com os alunos, com os saberes, na maneira como materializa princípios éticos, dentro e fora da sala de aula.

Não estamos, com isso, negando a necessidade do “modelo”, mas reafirmando que a transformação da realidade educacional exige apreender como o “modelo” foi construído e com que visão de mundo, esta última entendida como processo dialético de interpretação da realidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. A.; PALAFOX, G. H. M.; CAMARGO, A. Jogo e agir comunicativo: construindo uma estratégia de ensino na Educação Física Escolar no contexto do PCTP da SME/UDI/MG. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 21, n. 1, p. 158-164, set./1999.

AMARAL, G. A. **Planejamento de Currículo na Educação Física**: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/MG. 2003. (Dissertação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento ou Cultura de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. B. M. et.al. (Org.) **Educação Física escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

DELBEN, A. I. L. de F. Formação continuada de professores: idéias para a construção de uma

política integrada entre universidade e sistema de ensino. In: CALDERANO, M. da A. & LOPES, P. R. C. (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, expectativas e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. p. 131- 146.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.) **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001b.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, A. F. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2002.

SILVA, A. M. A Educação Física Escolar e seu objeto de conhecimento. Corpo, conhecimento e Educação Física. In: SOUZA JÚNIOR, M. B. M. et. al. (Org.) **Educação Física escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 83-96.

VAGO, T. M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 20-24, 1995, Suplemento 1.

Submetido em 17 de junho de 2009

Aprovado em 04 de agosto de 2009