

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: COMO SE DÁ ESTA RELAÇÃO?

Patrícia Piassini Machado¹ e Silvane Fensterseifer Isse²

RESUMO: Este texto discute a relação entre o Projeto Político-Pedagógico, aqui denominado de Projeto Educativo, e as aulas de Educação Física no Ensino Médio, em uma escola privada confessional. É um estudo de caráter qualitativo. Foram utilizadas observações de aula, entrevista semiestruturada com o professor de Educação Física do Ensino Médio e diário de campo como instrumentos para coleta de informações. Foi realizada análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, do Plano de Estudos da Educação Física, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Projeto Político-Pedagógico. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender de que forma as aulas de Educação Física do Ensino Médio, de uma escola privada confessional, estão articuladas com a proposta do Projeto Político-Pedagógico (PPP), atentando para sua organização, estruturação e finalidades. O PPP é um documento maior da escola e, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, e a Constituição Nacional Brasileira, é um documento que dá às escolas e professores autonomia e liberdade para organizar seu próprio currículo e regimento. O PPP é algo que deve estar em constante reestruturação, levando em conta a sociedade em que está inserido e os avanços tecnológicos e sociais do município, estado e país.

O texto apresentará um breve referencial teórico sobre a história do projeto Político-Pedagógico, a conceituação e a estrutura adotadas pela escola, a metodologia utilizada no estudo e, após, as interpretações das informações coletadas.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITO E ESTRUTURA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O ponto crucial, que demarcou historicamente as primeiras tentativas de reformular a educação com grande destaque, foi o manifesto que um grupo de 26 educadores da elite intelectual brasileira escreveu, em 1932, e divulgou para o povo e para o governo, no qual propunham uma reestruturação no sistema educacional brasileiro.

Aranha (1996, p. 19) diz que:

É importante estudar a educação sempre no contexto histórico geral, para se observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social. Esta sincronia não deve ser entendida apenas como

1 Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário UNIVATES. patriciapm@universo.univates.br

2 Professora do Centro Universitário UNIVATES; coordenadora do curso de Especialização em Dança, Corpo e Arte; Mestre em Ciências do Movimento Humano. silvane@univates.br

simples paralelismo entre fatos da educação e fatos sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Neste sentido, a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política.

É possível perceber que no percurso da história, até os tempos atuais, a educação foi tecendo suas características conforme o período em que se encontrava, ou seja, mesmo havendo mudanças na economia, no sistema político e social, a Igreja manteve-se sempre à frente da educação, sendo que até no manifesto de 1932 existiam duas faces da educação: escola para os ricos e para os pobres.

Esse manifesto trazia a ideia de que o governo deveria defender a criação de um plano com bases e princípios para a educação nacional, respeitando as características regionais de cada comunidade, ou seja, a educação passa a ser vista como um instrumento de reconstrução da democracia, integrando, dessa forma, os diversos grupos sociais.

Toda essa discussão perdura até 1961, quando é criada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases 4.024, que continha uma racionalidade político-ideológica embasada na política educacional nacionalista. Com o golpe militar de 1964, essa lei passou a ser de racionalidade teocrática e com o advento da Nova República passa a ser de racionalidade democrática, segundo Libâneo e Toschi (2007).

Em meados de 1980, os estados reformularam suas propostas curriculares, que serviram de base às escolas estaduais, municipais e particulares que se situavam dentro deste território, obedecendo e respeitando as características regionais de cada espaço.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, passa a haver uma preocupação quanto à “luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capaz de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2000, texto digital)

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), a partir desses acontecimentos e dos compromissos que o Brasil assume internacionalmente, surgem os primeiros apontamentos para a elaboração do Plano Decenal da Educação para Todos (1993-2003), que seria um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, bem como o incremento da qualidade, da equidade e em constante avaliação dos sistemas escolares, visando a um contínuo aprimoramento.

Conforme o artigo 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, texto digital):

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Após a aprovação da LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que visam a:

Garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 2000, texto digital).

Com a elaboração dos PCNs, que passam a funcionar como um elemento catalisador na busca de melhoria da educação, mas que não pretende solucionar os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País, busca-se uma afirmação da necessidade e da obrigatoriedade do Estado em elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo às ideias democráticas e à busca de melhorias na qualidade do ensino das escolas brasileiras.

Para uma melhor compreensão do que é este objeto chamado Projeto Político-Pedagógico, faz-se necessário compreender o significado de cada uma dessas palavras. Conforme Ferreira apud Veiga (1995), projeto vem do latim *projectu* sendo sua significação lançar para diante, plano, intento, desígnio. Da mesma forma Gadotti apud Veiga (1995, p. 12) explica que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Vasconcellos (2002) acrescenta que projeto é um sistema global que tem planejamento participativo, ou seja, não é elaborado por uma única pessoa, mas toda comunidade escolar faz parte dessa construção, sendo que cada segmento traz algo a ser acrescido na elaboração desse objeto, o qual deverá ser seguido por todos que estão inseridos na escola.

Mas o que seria então a palavra político?

Segundo Maar (1998, p. 9):

A política surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade. Homens que, portanto, têm todas as condições de interferir, desafiar e dominar o enredo da história. Entre o voto e a força das armas está uma gama variada de formas de ação desenvolvidas historicamente visando a resolver conflitos de interesses, configurando assim a atividade política em sua questão fundamental: sua relação com o poder.

Pensando a política como forma social, Maar (1998, p. 24) refere que “na prática cotidiana, a atividade política assume a perspectiva de realizar dimensões humanas mais profundas no relacionamento pessoal, com o respeito à diversidade individual e à crítica a formas predeterminadas de conduta”.

Vendo desta forma, pode-se dizer que a partir do ponto de vista social cria-se uma nova dimensão. Na medida em que as consciências se transformam, também se transformam os objetivos individuais, ou seja, a política passa a ter um significado interior para cada ser humano, que passa a fazer escolhas para sua vida.

Por fim, a palavra pedagógico refere-se à pedagogia, que, segundo o Dicionário Aurélio, é a “teoria da educação e da instrução; estudo dos ideais da educação segundo determinada concepção de vida, e dos processos e técnicas mais eficientes para realizá-los” (HOLANDA, [s.d], texto digital). Conforme Veiga (1995), esta dimensão pedagógica reside na possibilidade de efetivar o que a escola tem como fator intencional: a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Ghiraldelli Júnior (2001, p. 10) destaca que “a pedagogia [...] é vista não propriamente como teoria da educação, ou pelo menos não como teoria da educação vigente, mas como literatura de contestação da educação em vigor e, portanto, afeita ao pensamento utópico”.

Projeto Político-Pedagógico, portanto, seria um plano que visa à integralidade social e civil do educando, partindo de pressupostos teóricos e que visem à participação compromissada desse ser na busca de uma sociedade mais digna, justa e com vistas mais claras para uma sociedade igualitária.

Vasconcellos (2002, p. 169) menciona que esse projeto “é entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Assim, para que se tome como fator primordial as ideias de todos os participantes desse processo de construção, elaboração e aplicação, com reflexão constante, a escola ou seus dirigentes devem optar pela forma democrática de decisões. Partindo desse enfoque, deve-se superar conflitos, buscando-se eliminar as relações de competitividade, corporativas e autoritárias, pois todos se tornam peças fundamentais para a construção clara e objetiva desse projeto dentro da sociedade em que a escola está inserida.

A escola pesquisada neste estudo adota como referência o Projeto Educativo, que seria o seu Projeto Político-Pedagógico, baseado em versículos da Bíblia, palavras referindo-se ao nosso senhor e com sentido de paz, justiça, igualdade entre todos.

Este Projeto Educativo foi resultante de um trabalho integrado, participativo que envolveu direções, irmãs, coordenadores dos serviços, professores, funcionários, alunos e pais das escolas e obras sociais conveniadas à Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria.

Vasconcellos (2002, p. 169) traz que o Projeto Educativo e o Projeto Político-Pedagógico, são expressões de mesmo sentido e mesma função:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O autor traz como proposição de estrutura para o Projeto Político-Pedagógico as seguintes etapas: 1º) Marco Referencial: é a busca de um posicionamento Político e Pedagógico; 2º) Diagnóstico: é a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição; 3º) Programação: é a proposta de ação.

Um projeto, portanto, não é somente uma dessas partes, mas se constitui em todo esqueleto. Cada escola ou instituição irá preencher este esqueleto com seu aparato de ideias filosóficas, sociológicas, ou seja, como diz Vasconcellos (2002, p. 170):

[...] é uma forma de enfrentar a descrença e resgatar nos educadores o valor do planejamento, tendo em vista a carga pragmática decorrente da sua própria constituição, qual seja, só se conclui enquanto elaboração quando chega a propor ações concretas na escola.

Percebe-se que o Projeto Político-Pedagógico dá certo trabalho em sua elaboração, pois necessita de muita leitura de mundo e de artigos/textos, encontros para discussões sobre determinado assunto ou tema e, principalmente, que o professor esteja disponível para acompanhar todo este processo de elaboração do PPP.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta parte, serão destacados pontos relevantes quanto ao aspecto pedagógico da Educação Física dentro da escola, levando em consideração o que autores como Santin (2001), Piccolo (1995), Castellani Filho (2000) e os PCN's (1999) trazem sobre a Educação Física escolar.

Segundo Medina apud Castellani Filho (2000, p. 11):

A Educação Física por sua vez (canal institucionalizado desta prática), vista num plano educacional mais amplo a partir do final do século XIX e início do século XX, vai sendo incrementada e defendida como uma necessidade imperiosa dos povos civilizados. [...] As dificuldades variam de acordo com as contradições inerentes a cada realidade e seu(s) respectivo(s) regime(s) político(s) e cultura.

Com o intuito de concretizar o projeto da educação física nas escolas brasileiras, passa-se a importar projetos de outros países, como, por exemplo, a Ginástica Calistênica, fundada na França por Phoktion Heinrich Clias (1782-1854) em 1829, e a escola inglesa, que defendia os jogos e esportes, sendo seu principal defensor Thomas Arnold (1795 - 1842).

Em meados de 1882, Rui Barbosa traça um parecer que, no início do século XX, serve de referencial para aqueles que defendiam a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro. Segundo a Revista Educação Physica (março de 1934), “[...] as diretrizes que Rui traçou em 1882, no tocante à Educação Física são, em 1933, os ideais que defendem com ardor os adeptos de sua implantação no país [...]” (CASTELLANI FILHO, 2000, p. 54).

No editorial de abril de 1936 da mesma revista, faz-se uma homenagem a um dos mais importantes “adeptos” dos ideais de Rui Barbosa. Diz o editorial:

[...] precursor, entre nós, da palavra científica na Educação Física, proclamando os elementos fisiológicos e psicológicos da ciência da saúde, a Educação Física cientificamente fundamentada, mostrando a importância, o valor, o papel do exercício na idade pubertária, para a formação do Homem moderno [...]. (CASTELLANI FILHO, 2000, p.54).

Fernando de Azevedo foi um difusor das ideias de Rui Barbosa. Nas suas mais variadas publicações procurou sempre demonstrar o respeito e admiração que nutria por ele: “O sentimento da necessidade de eliminar a dicotomia ensino intelectual-educação física, e com isso reforçar a [...] necessidade de desenvolver harmonicamente, todas as energias e faculdades que completam o indivíduo[...]” (CASTELLANI FILHO, 2000, p. 54).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Piccolo (1995, p. 12) salienta que “o compromisso social da Educação incita as transformações quando busca atender às necessidades do educando, e a Educação Física pode ser um dos caminhos para que ela atinja esse objetivo através de suas atividades específicas”.

Azevedo, Piccolo e Rui Barbosa buscaram trazer qual seria o verdadeiro papel da Educação Física: não um momento livre e de pouco tempo, mas uma disciplina que possa ser equiparada às demais disciplinas do currículo escolar. Não basta ao educando ter conhecimento geral do mundo e do Brasil, sem que possa também explorar, entender e sanar as suas dificuldades, trazendo à tona suas reais necessidades corporais, para atingir seus objetivos perante a educação num todo.

Segundo a LDB nº 9.394/96, art. 26, inciso 3º, “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (LDB, 1996, texto digital).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, texto digital), “sendo o corpo, ao mesmo tempo, modo e meio de integração do indivíduo na realidade do mundo, ele é necessariamente carregado de significado” e é por meio dessa significação que a escola pré-

determina juntamente com seu grupo de trabalho o rumo que se dará para alcançar os objetivos previstos pela Constituição e pela LDB quanto à educação de modo geral.

4 ENSINO MÉDIO

A LDB vem trazer que o Ensino Médio, a partir de 1996, passa a fazer parte da Educação Básica, ou seja, como já estava descrito na Constituição de 1988, no inciso II, artigo 208, é dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. A Ementa Constitucional nº14/96 muda o escrito desse texto, o qual não altera o espírito da redação original, que passa a ser “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (BRASIL, 2000, texto digital).

Segundo o PCN do Ensino Médio, a lei visa a perspectivas em que o educando é visto como uma pessoa humana com uma formação ética a desenvolver, levando-o ao desenvolvimento intelectual autônomo e ao pensamento crítico. Dessa forma, o educando é levado a compreender os fundamentos científicos e tecnológicos, relacionando teoria e prática em cada disciplina.

Completando o que havia descrito até agora, Frauches (2002, p. 176), propõe:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar; interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Todas as disciplinas que forem oferecidas neste nível de ensino devem favorecer aos educandos, conforme descreve os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, texto digital), artigo 27, inciso I: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Kuenzer (2002, p. 39) destaca:

Nesse sentido, pode-se afirmar categoricamente que a novidade em termos de finalidade, não só para o Ensino Médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta aos homens cotidianamente.

O Ensino Médio, conforme a lei, é a última etapa da Educação Básica e deve possibilitar uma inserção maior do sujeito na sociedade, por meio da aquisição e do aprofundamento de habilidades necessárias no mundo do trabalho. Segundo Kuenzer (2002, p. 40), a escola deve “educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral”. A escola, espaço que abriga a diversidade cultural e socioeconômica, espaço em que se manifestam as características da região onde cada educandário se encontra, “poderá contribuir sobremaneira para o desenvolvimento renovado da sociedade” (PILETTI, 2002, p. 15).

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia utilizada se baseou em um paradigma qualitativo, classificando essa pesquisa como um estudo investigativo, uma vez que se pretendeu investigar, analisar e refletir sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física do Ensino Médio.

Conforme Negrine apud Molina Neto e Triviños (1999, p. 61):

A base analógica deste tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

O presente estudo, portanto, foi uma investigação que utilizou diferentes instrumentos de coleta de informações, sendo que não houve preocupação em usar valores numéricos ou generalizações. O estudo buscou responder a questões iniciais do projeto, bem como levantou outras questões ao longo de sua trajetória:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A escola de Ensino Médio escolhida para a pesquisa foi uma escola particular conveniada à Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Ela foi escolhida pelo critério de compatibilidade de horários das aulas de Educação Física e do professor, bem como pela trajetória que esta tem na comunidade onde se encontra situada. Como escola cristã, empenha-se em educar para a escolha de valores como a justiça, o respeito ao outro, a solidariedade com os mais necessitados, a fraternidade e a abertura ao Transcendente.

Participou do estudo o único professor de Educação Física do Ensino Médio da escola, com 19 anos de experiência. O professor foi, durante todo estudo, denominado como Luis, visando ao sigilo de sua identidade.

Foi apresentado ao participante, antes da realização da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que pudesse ler e assinar, estando ciente dos objetivos e procedimentos, bem como da possibilidade de, em qualquer momento da pesquisa, sentir-se livre para abandoná-la.

Segundo Molina Neto apud Minayo (1994, p. 51):

Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

A entrevista foi um dos instrumentos utilizados no trabalho de campo. Conforme a última autora, a entrevista vem sendo utilizada por muitos pesquisadores em seus trabalhos de campo, pois é um dos objetos de fundamental importância para a reflexão e coleta de dados sobre determinado assunto. Segundo Minayo (1994, p. 57), a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Visauta apud Molina Neto e Triviños (1999, p. 73) dispõe que a entrevista “consiste em uma conversação séria entre duas ou mais pessoas”. A entrevista com o professor foi realizada em seu horário de trabalho, em uma sala disponibilizada pela escola e durou em torno de 30 minutos. Foi uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, gravada, transcrita e aprovada pelo professor.

Assim como a entrevista foi um dos objetos de fundamental importância na construção da pesquisa, a observação se fez muito importante na busca de subsídios para que se fizesse uma reflexão mais criteriosa do tema proposto neste estudo. Segundo Bailey apud Vianna (2007, p.14), “ao longo dos anos, a observação tem contribuído, sem sombra de dúvida e sem contestação

empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não verbal". A observação utilizada neste estudo foi a observação participante, que, conforme o último autor, seria "processo de re-socialização do observador" e se daria com o intuito de o pesquisador "se tornar parte do contexto e descrever com maior fidelidade a cultura observada" (p. 47).

Outro instrumento de coleta de informações utilizado foi o diário de campo que, conforme Bossle (2003), é outro objeto que tem grande valor para a pesquisa em questão. Nesse instrumento foram registradas todas as informações coletadas durante o trabalho de campo, desde os primeiros contatos com a escola até anotações de impressões obtidas no decorrer da pesquisa. "O diário funciona como um 'amigo silencioso', com quem nos comunicamos através de um interlocutor inexistente" (CRUZ NETO apud BOSSLE, 2003, p. 116). Este amigo silencioso conteve fatos e falas observadas durante as aulas, impressões, reflexões, questionamentos e aspectos relevantes do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A análise de documentos também se fez necessária na realização da pesquisa, sendo que conforme Lüdke e André apud Bossle (2003, p.126), "a análise de documentos representa uma fonte "natural" de informação. Para essas autoras, os documentos constituem valiosas fontes de informações por surgirem num determinado contexto e fornecerem informações sobre esse mesmo contexto. Foram analisados o Projeto Educativo, os Planos de Estudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os itens da Constituição Federal que se referem à Educação.

A análise das informações ocorreu durante todo processo de estudo, juntamente com a sua coleta. Foi realizada a triangulação dos dados coletados por meio dos vários instrumentos (entrevista, observações, diário de campo e análise de documentos), com o referencial teórico de diferentes pesquisadores e com as interpretações das pesquisadoras. A triangulação das informações, conforme Triviños (1987, p.138), "tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo".

6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), analisar as informações significa estudar um conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações realizadas a partir das informações, que consiste em interpretar, com a finalidade de extrair significados relevantes em relação a um problema de investigação. Esse processo foi desenvolvido a partir dos conteúdos da entrevista realizada com o professor de Educação Física, das observações das aulas, da análise de documentos e dos registros em diário de campo.

A escola segue o Projeto Educativo da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - Sociedade Educação e Caridade (2003), o qual é construído por todos que fazem parte das escolas e obras sociais, desde os professores, diretores até pais e alunos. Essa construção passa por quatro etapas: a) participação das escolas e obras sociais; b) síntese pela Coordenadora Geral de Educação e Coordenadora de Educação das Províncias; c) contribuições individuais e d) composição final pela Equipe de Educação. Conforme a Irmã Amélia Thiele (PROJETO Educativo, 2003, p. 6), o projeto educativo "é luz que vai iluminar nosso processo educativo, é instrumento de orientação e transformação do nosso ser, pensar e agir pedagógico". Parte da busca pela compreensão do ser como sendo um discípulo de Jesus Cristo, sem haver discriminação de cultura, escolaridade, religião e de status social. A Congregação tem como principal característica para o novo milênio as parcerias no trabalho em equipe, o que requer dos (as) educadores (as) uma postura de acolhida, de abertura e de motivação para uma educação inclusiva, transformadora e promotora da paz, ou seja, como diz a Irmã Maria Zení do Nascimento, no Projeto Educativo (2003, p. 9): "abraçar o projeto Educativo - ICM é, com certeza, desafiar-te a ser portador (a) da verdadeira VIDA. É dispor-se a plantar e colher

com sabedoria, de forma profundamente humana. É optar por viver o amor, a beleza e o sentido da vida, proclamando o Evangelho”.

Os objetivos da ICM e da escola são valorizar o ser humano, como um ser em construção e não um ser já construído, pois, tanto a ICM como a escola, buscam valorizar desde as operações mentais mais complexas até o cultivo de valores evangélicos, promovendo a justiça e a dignidade humana. É possível perceber que esta relação entre a Educação Física e o Projeto Educativo, encontra-se bem enraizada, tanto que a Educação Física está bem organizada e orientada pelo que o Projeto Educativo propõe. Busca valorizar não somente o desporto competitivo, mas procura fazer com que os alunos compreendam a importância da realização do exercício físico de forma recreativa e de lazer. Em uma das aulas observadas, percebeu-se nitidamente que os alunos do terceiro ano trabalhavam o jogo de handebol de uma forma mais cooperativa, reinventando regras a partir das necessidades do grupo. Sempre que era necessário, o jogo era interrompido, estabelecia-se o diálogo entre professor e alunos, e o jogo recomeçava.

Nos jogos, os times normalmente são de meninos e meninas, sendo que eles próprios já conseguem “misturar-se” ao montar os times, não havendo discussões em que o professor tenha que intervir. Nesses momentos, nota-se que não há exclusões, pois procuram entrosar todos nos jogos, mesmo que alguém tenha certa resistência em jogar determinado desporto. Em todas as observações feitas durante a coleta de informações, foi possível perceber que o professor não só trazia atividades diferentes, como também esteve sempre em meio aos alunos conversando sobre assuntos variados e que, em virtude da aula, os alunos acabavam trazendo dúvidas, questionamentos ou até mesmo curiosidades sobre sua vida dentro da Educação Física fora da escola.

No decorrer das observações, foi possível observar que as turmas são bem diferentes umas das outras, mesmo sendo da mesma série, ou seja, há turmas que necessitam estar em constante movimento e outras nem tanto. Percebe-se que o professor necessita trabalhar com atividades mais ativas, pois são turmas que demonstram certa dificuldade em concentrar-se para realizar uma tarefa. Propõe, então, atividades que levem os alunos a manter-se em movimento. O professor mantém-se atento às reações dos alunos e, ao perceber que começam a dispersar-se, indo sentar, ou começam a “bagunçar” com a atividade, não estão mais interessados, reorganiza a aula. “O compromisso social da Educação incita as transformações quando busca atender às necessidades do educando, e a Educação Física pode ser um dos caminhos para que ela atinja esse objetivo através de suas atividades específicas” (PICCOLO, 1995, p. 12).

A compreensão, por parte dos alunos, do valor do que está sendo estudando é algo relevante para a escola. Ao realizar um teste de resistência (turma dividida em duplas, trios ou quartetos e cada grupo deve correr durante cinco minutos em ritmo lento ou moderado e ao final o professor marca 30 segundos para que cada um possa contar seus batimentos cardíacos) na chamada “última aula do mês”, o professor lembrou o fato de os alunos o questionarem a respeito da “serventia” dos exercícios:

No início eles perguntavam para que servia este tipo de trabalho e nada mais, nada menos serve para se ter um acompanhamento de como está a frequência cardíaca dentro de uma atividade física, se muito alta ou muito baixa. Serve também para detectar algum tipo de problema, sendo mais em função disto, sendo que eles se interessam e começam a cobrar o porquê da frequência estar muito alta ou muito baixa (ENTREVISTADO A, 2009).

Percebe-se na fala do professor que os conteúdos que utiliza em suas aulas estão relacionados com o Projeto Educativo e com o Plano de Estudos, tanto que outro apontamento do professor durante a entrevista no dia 25/05/2009, foi o seguinte:

Bom eu acredito que trabalhando com o Ensino Médio a gente tenta dar uma visão da pessoa, trabalhar a pessoa, enfim ensinando algumas coisas que te oferecem substância para tua vida ali fora, não só trabalhar parte física, mas recreativa, visando a muita coisa neste sentido, a troca de ideias com os alunos, aquela aproximação mais de perto que temos de escola (ENTREVISTADO A, 2009).

Para que a ligação entre o proposto no Plano de Estudos e o Projeto Educativo se concretize, professores, funcionários, direção e vice, supervisão e coordenação pedagógica, reúnem-se para elaborar os documentos. Todos os membros participam da elaboração do Projeto Educativo, juntamente com outras entidades vinculadas à Congregação. Já da elaboração do Plano de Estudos, participam somente os funcionários ligados à escola. Quanto à parte final da elaboração dos documentos, cabe aos funcionários da Congregação.

Vê-se, portanto, que realmente há uma articulação entre o proposto pelo Projeto Educativo e pelo Plano de Estudos com o que o professor coloca para os alunos do Ensino Médio. Havia sempre uma coerência entre os princípios apresentados nos documentos norteadores analisados e a ação pedagógica deste professor. Ao concluir esta análise, a partir das observações, análise de documentos, da entrevista e das conversas com o professor e com a supervisão da escola, foi possível compreender que o Projeto Educativo, o Plano de Estudos e a Educação Física para o Ensino Médio, estão articulados por meio de encontros, reuniões, discussões e avaliação constante do papel do professor frente ao que propõe aos seus alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações, da análise dos documentos e da entrevista, foi possível analisar e refletir sobre como a Educação Física está articulada com o Projeto Político-Pedagógico (aqui denominado de Projeto Educativo). Desde o primeiro contato com a escola para a realização deste estudo, foi possível perceber que ela mantém seu projeto sempre atualizado.

Dentre tudo que foi observado, o que mais chamou a atenção foi quanto à disponibilidade corporal dos alunos. Não se pode perceber exclusão entre os gêneros e muito menos exclusão para jogar. Procuravam sempre entrosar todos os colegas nos jogos, mesmo demonstrando certa resistência em jogar os desportos.

A dinâmica das aulas, as relações entre professor e alunos, a disponibilidade para o acolhimento, o planejamento compartilhado e o ambiente acolhedor das aulas demonstravam o quanto as preocupações com a ética, autonomia, postura crítica e relações pautadas na humanização, presentes no projeto da escola, também faziam parte das preocupações da Educação Física no Ensino Médio.

A participação efetiva do professor no debate acerca do projeto de escola, certamente, tem contribuído para a efetivação da Educação Física como disciplina que ultrapassa aspectos motores e preocupa-se com aspectos relacionais e sociais. Jogar não se trata de apenas mover-se pela quadra ou campo manejando uma bola, mas de compartilhar espaços, ideias, de ensinar e aprender com o outro, por meio do movimento, de reconhecer a Educação Física como lugar de mediação das relações humanas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

REVISTA DESTAQUES ACADÊMICOS, ANO 3, N. 2, 2011 - CCHJ/UNIVATES

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2009.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 abr. 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. Lajeado: Univates, 2010. E-book. Disponível em: <www.univates.br>. Acesso em: 10 jan. 2011.

ENTREVISTADO 'A'. Professor entrevistado na escola em 25 set. 2009.

FRAUCHES, Celso da Costa (Org.). **LDB anotada e legislação complementar: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. 4. ed. Marília, SP: CM Consultoria de Administração, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada: Ediciones Aljibe, 1996.

KUENZER, Acácia Zenaide (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Sebra. **Educação brasileira**. 2007. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/1710096-educa%C3%A7%C3%A3o-brasileira/>>. Acesso em: 19 abr. 2009.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

PICCOLO, Vilma L. Nista (Org.). **Educação física escolar: ser ou não ter?** 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do Ensino Médio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PROJETO Educativo da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria: Sociedade Educação e Caridade. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.auxiliadorarp.com.br/projeto_educativo.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2009.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento**. 3. ed. Porto Alegre: EST, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

REVISTA DESTAQUES ACADÊMICOS, ANO 3, N. 2, 2011 - CCHJ/UNIVATES

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.