

ANDRÉ MINUZZO DE BARROS

**OS CONTEÚDOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análise do Currículo do
Estado de São Paulo**

**RIO CLARO
2014**

ANDRÉ MINUZZO DE BARROS

**OS CONTEÚDOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análise do Currículo do
Estado de São Paulo**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (Área de Tecnologias das Dinâmicas Corporais).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suraya Cristina Darido

**RIO CLARO
2014**

796.07 Barros, André Minuzzo de
B277c Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de
educação física: análise do currículo do estado de São Paulo /
André Minuzzo de Barros. - Rio Claro, 2014
193 f. : il., figs., quadros

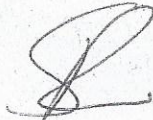
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Suraya Cristina Darido

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Organização dos
conteúdos escolar. 3. Sistematização. 4. Inovação. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE ANDRÉ MINUZZO DE BARROS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, DO(A) INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO.

Aos 14 dias do mês de fevereiro do ano de 2014, às 09:30 horas, no(a) Anfiteatro II - Instituto de Biotécnicas, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO do(a) Departamento de Educação Física / Instituto de Biotécnicas de Rio Claro, Profa. Dra. SARA QUENZER MATTHIESEN do(a) Departamento de Educação Física / Instituto de Biotécnicas de Rio Claro, Profa. Dra. SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES do(a) Departamento de Ciências Políticas e Econômicas / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA do(a) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Profa. Dra. GREICE KELLY DE OLIVEIRA do(a) Centro de Ciências Biológicas e da Saúde / Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de ANDRÉ MINUZZO DE BARROS, intitulado "Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do Currículo do Estado de São Paulo". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO



Profa. Dra. SARA QUENZER MATTHIESEN



Profa. Dra. SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES



Profa. Dra. LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA



Profa. Dra. GREICE KELLY DE OLIVEIRA



À Helena e Odila (em memória), minhas queridas tias-avós, que viabilizaram a minha formação profissional e me apoiaram em outros momentos.

E, em tempo,

À Mariana (em vida), minha querida sobrinha. Se por um lado essa tese precisou ser alinhavada, por outro, valeram as linhas aqui poupadas para acompanhá-la na luta para continuar a tecer a própria vida... ainda que alguns possam não entender.

AGRADECIMENTOS

Ao “finalizarmos” um trabalho, sempre temos a impressão de estarmos apenas no começo. No entanto, essa sensação nunca fora tão intensa como desta vez. Os motivos... isso renderá outro estudo que os meandros desse trabalho me motivaram a desenvolver, pensando em contribuir para alterações nas atuais relações de pesquisa estabelecidas no cenário brasileiro, tão penosa para grande parte dos professores-pesquisadores. A hipótese já sabemos: se persistir a situação atual, não teremos mais pesquisas realizadas por professores experientes na Educação Básica.

Por outro lado, a satisfação em ver a produção avançando e essa tese tomando corpo, foi recompensadora.

Esse *mix* de sentimentos potencializou ainda mais os agradecimentos a todos que de alguma forma, impondo ou não empecilhos, participaram, incentivaram e viabilizaram este estudo.

Muitas pessoas compartilharam comigo as dificuldades, as tensões quase que diárias, entenderam a minha ausência, me apoiaram e suportaram. Entre elas estão:

Lara e Acy, minha filha e minha esposa. Foram as pessoas que mais presenciaram e sentiram na pele as emoções da produção dessa tese. Vou continuar abraçando e agradecendo-as a cada dia e colheremos os frutos juntos.

Suraya, minha orientadora, que depois de mais de uma década de convívio, já participa da família, acompanhou cada linha aqui escrita e certamente já terá sido carinhosamente abraçada, antes mesmo da apresentação deste estudo. Sem ela, não haveria esse momento.

Professoras Greice, Laurinda, Sara, Silvia e Sheila, às quais agradeço honrosamente pelo préstimo trabalho desde o exame de qualificação e por aceitarem o nosso convite.

Meus pais, irmã, sobrinha e cunhados(as) e até a sogra (risos). Agradeço-os por terem compreendido o meu afastamento. O mesmo vale para os amigos mais próximos. A exceção foi o Ricardo, a quem recorri várias vezes e esteve sempre me ajudando de alguma forma nesse estudo. Um amigo sempre presente em momentos decisivos.

Os professores que aceitaram participar desse estudo, em especial o Cláudio e o Rubens.

Relacionar todos os nomes neste curto período de tempo é uma tarefa muito arriscada. Só no grupo de estudos, são muitos, especialmente a Fê e a Lila, e ainda o

Osmar, o Heitor, o Lalá, a Luciana e o Luiz Gustavo (este com destaque pelas tantas vezes que lhe pedi e tive ajuda)... Na Uninove, o Erinaldo, Cezar, Rui, Alessandro, Alessandro “Jesus”, Serginho, Anderson, Dimitri, Marisa, Luciana Mortarello ... No Unianchieta, a Juliana, Mastrorosa, Luiz Fernando... Os colegas das disciplinas do doutorado, especialmente o Cláudio Romanelli... Melhor deixar aqui a promessa de cumprir tal tarefa com mais calma, na primeira oportunidade. Em breve abraçarei especialmente um a um. Haja abraços!

A TODOS VOCÊS, MUITO OBRIGADO!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire)

RESUMO

A organização dos conteúdos e o seu papel nos currículos são temas recentes e polêmicos na Educação Física escolar e têm aparecido frequentemente nas discussões e estudos da área, especialmente a partir da publicação das propostas curriculares apresentadas por diversos Estados da Federação, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, entre outros. Este estudo objetivou analisar como os professores de Educação Física do Ensino Fundamental - ciclo II e Ensino Médio, interpretam, avaliam e implementam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor do Currículo do Estado de São Paulo. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa e a coleta dos dados envolveu a análise dos documentos que sustentam os Cadernos do Professor do Currículo de São Paulo na disciplina de Educação Física, e pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas dos professores. As entrevistas foram realizadas com sete professores de Educação Física lecionando ao menos em uma turma do Ensino Fundamental (ciclo II) ou Ensino Médio, na rede pública da SEE-SP, na cidade de São Paulo, que declararam conhecer os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor e aceitaram participar da pesquisa. Dois desses professores foram observados em sua prática pedagógica. Os dados foram discutidos com base na análise de conteúdos. Os resultados apontaram que geralmente os professores desconhecem a concepção de ensino e os conceitos inerentes aos conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor, reconhecendo melhor a ampliação que o aprofundamento destes. Os professores são favoráveis à organização dos conteúdos apresentada nos Cadernos do Professor, mas os avaliam em medidas bastante diferentes, dependendo principalmente de como compreendem a concepção de ensino e os conceitos inerentes a ele. Os professores que implementam os conteúdos de forma mais coerente com os propósitos do Currículo de São Paulo foram os que mostraram melhor capacidade de interpretar e avaliar os conteúdos dos Cadernos do Professor. Evidenciado o conhecimento da concepção de ensino como um elemento fundamental para o desenvolvimento adequado dos conteúdos, considerou-se nesse estudo que a formação profissional tem papel primordial nesse processo. Indicou-se que sejam realizados investimentos para a melhoria na formação profissional inicial e especialmente na continuada, por meio de cursos de longa duração. Considerou-se também, que os conteúdos dos Cadernos do Professor têm contribuído para o processo de inovação das práticas pedagógicas em Educação Física, sem anular a autonomia do professor, favorecendo-os no desenvolvimento de suas aulas, em especial os mais comprometidos com a profissão, e aproximando os menos comprometidos dos debates atuais na área. Destacou-se ainda a necessidade de estabelecer formas para se avaliar periodicamente como os professores estão interpretando, avaliando e implementando os conteúdos que lhes são apresentados no Currículo de São Paulo, possibilitando assim, que a partir da voz dos professores, se possa refletir e reconfigurar, não só os conteúdos, mas até mesmo o currículo como um todo e estabelecer ações necessárias para que sejam atingidos os objetivos de melhoria da qualidade do ensino público.

Palavras-chave: Educação Física escolar; organização dos conteúdos; prática pedagógica.

ABSTRACT

Contents organization and its role in the curriculum are recent and polemical subjects in the elementary school and high school physical education and it has been an usual discussion, notably from nowadays curriculum proposals presented by states of federation as São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, among others. The objective of this research was to describe and analyze how teachers interpret, evaluate and implement the contents provided in the Teacher's Handout. The methodological approach was of qualitative nature and the data collection involved the review of documents that support the Curriculum of São Paulo Teacher's Handout, Physical Education and field research, by means of semi-structured interviews and observation of teacher's classes. The interviews were done with seven Physical Education teachers teaching in at least one class of elementary school (cycle II) or high school of the SEE-SP public system, in the city of São Paulo, they declare that they know the contents provided in the Teacher's Handout and formally agreed to participate in the research. Two of them had been observed in their pedagogical practice. The data were discussed based on contents analysis. The results show that usually teachers ignore the conception of teaching and the inherent content concepts provided in the Teacher's Handout, recognizing better the amplification than its deepening. Teachers are favorable to the contents organization provided in the Teacher's Handout, but evaluate them in quite different measures, depending on mainly how they understand the teaching conception and its inherent concept. Teachers who implemented contents more coherently in relationship with the Curriculum of São Paulo proposals were the ones who had shown better capacity of interpret and evaluate the Teacher's Handout contents. Highlighting the knowledge of teaching conception as a fundamental element to the proper development of contents, it was regarded in this research that the professional graduation has a prime role in this process. It was suggested that investments should be made to improve the early professional graduation and specially the continuing education, by means of long terms courses. It was consider too, that the Teacher's Handout contents contribute to the process of innovation of pedagogical practices in Physical Education, keeping teacher's autonomy, favoring his/her lessons development, specially the more committed teachers with their profession, and approaching the less committed with the current debates of this field of study. It was also highlighted the need to establish ways to periodically evaluate how teachers are interpreting, evaluating and implementing the content presented to them in the Curriculum of São Paulo, thus enabling that taking the voice of teachers as a starting point, it will be possible to reflect and reconfigure not only the content, but even the curriculum as a whole and establish necessary actions to achieve the objectives of improving the quality of public education.

Key-words: School Physical Education; contents organization; pedagogical practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

CA	Caderno do aluno
CEF	Capítulo de apresentação do Currículo de Educação Física, integrante do documento de apresentação do atual Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
CP	Caderno do professor
CSP	Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
DA	Documento de apresentação do atual Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SA	Situação(ões) de aprendizagem
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Texto extraído do CP, 1º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p.23 144

Quadro 2: Texto extraído do CP, 1º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p.26144

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	171
APÊNDICE B	Transcrição dos registros das observações das aulas do professor 1	173
APÊNDICE C	Roteiro para as entrevistas	193

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. <i>Objetivos</i>	22
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1. <i>Currículo e práticas pedagógicas</i>	23
2.1.1. <i>O conceito de currículo</i>	24
2.1.2. <i>O currículo modelado</i>	28
2.1.3. <i>O currículo, políticas educacionais e práticas pedagógicas no cenário nacional</i>	34
2.2. <i>A organização dos conteúdos na Educação Física</i>	41
2.2.1. <i>O conceito de conteúdos e a classificação segundo a sua natureza conceitual, atitudinal ou procedimental</i>	42
2.2.2. <i>Organização dos conteúdos: conceito e contexto</i>	48
2.3. <i>Os Cadernos do Professor do Currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo</i>	57
2.3.1. <i>O Currículo do Estado de São Paulo</i>	57
2.3.2. <i>Os Cadernos do Professor: descrição, implementação e considerações</i>	62
2.3.3. <i>Os Cadernos do Professor na Educação Física</i>	65
3. MATERIAIS E MÉTODOS	70
3.1. <i>Os procedimentos</i>	71
3.1.1. <i>O universo e os participantes da pesquisa</i>	71
3.1.2. <i>A análise dos documentos que sustentam os Cadernos do Professor do Currículo de São Paulo na disciplina de Educação Física</i>	73
3.1.3. <i>Entrevistas</i>	73
3.1.4. <i>As observações das aulas</i>	75
3.1.5. <i>Organização e análise dos dados</i>	75
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
4.1. <i>Como os professores interpretam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor?</i>	78
4.1.1. <i>Relações com a concepção de Educação Física.</i>	78
4.1.2. <i>A organização dos conteúdos</i>	95
4.2. <i>Como os professores avaliam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor?</i>	106
4.3. <i>Como os professores implementam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor?</i>	121
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	170
APÊNDICE A	171
<i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)</i>	171

APÊNDICE B	173
<i>Registros das observações das aulas do professor 1</i>	173
APÊNDICE C	192
<i>Roteiro para as entrevistas</i>	192

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo refere-se à inovação do currículo em Educação Física escolar, abordando mais especificamente os conteúdos de ensino apresentados no atual Currículo do Estado de São Paulo.

A Educação Física nas escolas de Educação Básica vive hoje um momento de renovação em suas práticas pedagógicas, começando a incorporar uma visão bem diferente daquela que vem prevalecendo há anos. No plano das teorias, podemos certamente afirmar que a “Educação Física é outra”. Nas políticas públicas, dependendo do ponto vista, também entende-se que avançaram as medidas renovadoras. E as práticas pedagógicas já começam a apresentar sinais de mudanças, se transformando aos poucos, e, naturalmente, por toda a sua complexidade, requerendo um tempo maior para serem efetivadas. Essas mudanças, logicamente, estão situadas em meio a conflitos de interesses, gerando diferentes análises, tanto entre os estudiosos quanto entre os professores.

As aulas de Educação Física com as quais estávamos acostumados, restritas aos ensinamentos dos conhecimentos mínimos necessários (técnicas, táticas e regras) para a prática de algumas pouquíssimas atividades esportivas (futebol, basquetebol, handebol e voleibol), tendo como parâmetro o nível de alto rendimento (favorecendo os alunos mais habilidosos) e visando unicamente a aquisição de uma boa condição física, começam a perder espaço para aulas que procuram possibilitar ao aluno conhecer os códigos e as tecnologias relacionadas às diversas práticas corporais (danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras) e os contextos em que são produzidas, entendendo-as como manifestações da cultura e, por isso, representativas da produção humana, sendo formas de nos expressarmos e comunicarmos, ou seja, uma perspectiva

“culturalista” de Educação Física. Assim, essas “novas aulas”, pretendem ser mais significativas para a formação da cidadania, visando que o aluno amplie a leitura sobre a realidade social, de forma crítica, se situando em concepções críticas de educação, que têm como “pano de fundo” a justiça social.

Esses dois modelos de Educação Física são muito diferentes, denotando um importante deslocamento ocorrido na base epistemológica da área antes pautada nas ciências biológicas para os estudos e pesquisas das ciências humanas e sociais, especialmente nas ciências da Educação (BRACHT, 1999; KUNZ, 1994). Essa foi a principal mudança ocorrida na área desde a década de 1980. As críticas feitas às concepções tradicionais, como a postura pouco pedagógica do professor, eram apenas consequência da base epistemológica. (KUNZ, 1994)

Esse processo de mudanças na área teve marco importante com o movimento “renovador da Educação Física brasileira” (CAPARRÓZ, 2001), em prol da superação do modelo tradicional de ensino. Em termos gerais, esse movimento questionou a finalidade atribuída para a Educação Física na escola naquele momento, entendendo que ela propiciava uma formação bastante limitada para o educando, conforme apontamos.

O movimento renovador na Educação Física derivou de outros ocorridos no campo da educação em geral, denotando uma aproximação maior dessa disciplina com as questões pedagógicas. Encontramos evidências disso em Arroyo (2010), cientista social e renomado estudioso na área da Educação em geral, destacando que desde os anos 80 vem acontecendo na Educação brasileira um movimento de “renovação pedagógica”, constituído a partir do debate entre as diversas concepções de inovação teórica, prática, curricular, organizacional e cultural do sistema escolar, no sentido de acompanhar as mudanças nos contextos político, social e cultural da nossa sociedade.

Foi o movimento renovador que possibilitou a proliferação de diferentes propostas pedagógicas na Educação Física, entre as quais, as de cunho “culturalista”, que têm orientado os documentos oficiais mais recentes, tanto do governo Federal, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996, 1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e, na esfera Estadual, os currículos apresentados por diversos Estados da Federação, por exemplo, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, entre outros, representando assim, a atual tendência na área.

Considerado que a efetivação das propostas renovadoras envolve as políticas públicas educacionais, a discussão sobre “currículo” se torna imprescindível para a

inovação da prática pedagógica. Por sua vez, as discussões sobre currículo, conseqüentemente culminam em estudos e debates relacionados aos conteúdos de ensino (ARROYO, 2010).

Moreira e Candau (2008) destacam que é por meio do currículo que a escola se materializa, sendo os conteúdos um tema central na sua construção, e que o professor exerce papel fundamental nesse processo, mesmo que não tenha ele consciência disso. Para esses autores, currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas e este conceito engloba a ideia de que possa expressar: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

A relação entre política educacional, currículo e conteúdos também é destacada por Souza Junior (2011) afirmando que a política educacional deva ser orientada por questões da prática pedagógica cotidiana, por isso, a seleção, organização e avaliação dos conteúdos fazem parte destas discussões. O autor também recorda que há pouco tempo que as discussões sobre currículo em nosso país são compreendidas no campo político, tendo se tornado objeto de debates, negociações e disputas nas políticas educacionais, buscando superar a tradicional concepção de currículo enquanto programas e guias curriculares prescritos por “curriculistas” para as unidades escolares e professores.

Atualmente, com os avanços das discussões na área, a sistematização dos conteúdos de ensino, que outrora sequer era mencionada, tornou-se tônica nas reflexões de estudiosos, gestores públicos e professores. Exemplo disso é o fato de autores reconhecidos na área, como Suraya Darido, Marcos Neira, Mauro Betti, Valter Bracht, Fernando Gonzáles, entre outros referenciados ao longo desse estudo, terem se dedicado aos estudos sobre a sistematização dos conteúdos e suas relações com a prática pedagógica. Outro exemplo é a valorização da sistematização dos conteúdos nos atuais currículos das redes estaduais de ensino do país, tendo sido esta uma característica marcante em parte deles.

A sistematização dos conteúdos compreende a organização dos conteúdos de uma disciplina em diferentes séries escolares (anos de ensino) e dentro da mesma série, cuja seleção, deve vislumbrar tanto a relevância social como a diversificação dos

conteúdos e as características de aprendizagem dos alunos. (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Organização ou sistematização dos conteúdos, ambos os termos têm sido utilizados pelos estudiosos para referir-se às questões que envolvem a escolha e sequenciação dos conteúdos a serem ensinados nos diversos anos de ensino escolar. Não há um consenso sobre o termo mais adequado e geralmente os autores não apresentam os critérios que determinaram a opção por um ou por outro. Portanto, ambos os termos vêm sendo usados como sinônimos, sendo às vezes até mesmo utilizados concomitantemente, “unidos” pelo sinal de contra barra (sistematização/organização). Para este estudo, considerando-se que tais discussões ainda são recentes, optamos por não distinguir os estudos pela expressão utilizada, porque observamos se referirem ao mesmo assunto.

O atual currículo da SEE-SP tem suscitado importantes debates sobre esse tema, especialmente por dois fatos praticamente inéditos na área:

- a) A elaboração e apresentação de uma sistematização detalhada dos conteúdos, baseada numa perspectiva culturalista de Educação Física, indicando aos professores os conteúdos a serem ensinados aos alunos no decorrer de cada bimestre letivo;
- b) A produção e distribuição de um conjunto de materiais didáticos apresentando os conteúdos de ensino, composto por dois tipos de cadernos, sendo um conjunto deles direcionado ao professor (CP) e outro, ao aluno (CA).

Especialmente por esses dois fatos, muita polêmica foi gerada, tanto entre autores como entre os professores, firmando posicionamentos distintos, desde opiniões bastante favoráveis, até a repugnância, estando os CP na linha de frente, por ser o principal meio de divulgação dos conteúdos e do currículo.

Entre as principais reclamações dos professores em relação aos conteúdos dos CP estão: a) a inadequação de alguns conteúdos para determinados anos de ensino (antiga série); b) excesso de conteúdos a serem desenvolvidos em alguns bimestres, c) falta de condições materiais para a implementação dos conteúdos, d) a inserção de muitos temas que não eram abordados anteriormente, sem o oferecimento adequado de capacitação profissional.

Os CP foram elaborados e apresentados em um momento em que, pela relação direta com a sistematização dos conteúdos, os estudos e discussões sobre os materiais didáticos, que até pouco tempo praticamente inexistiam na Educação Física, também ganharam espaço nas pautas dos debates relacionados aos conteúdos de ensino. Material didático, seleção e organização dos conteúdos, são temas diferentes, mas encontram relações, sendo ambos integrantes do processo ensino-aprendizagem, portanto, da prática pedagógica. Rodrigues (2009) afirma que esses temas podem ser objetos de estudos complementares, principalmente, a organização alimentando e instrumentalizando os estudos sobre a produção do livro didático.

Cabe ressaltar que, apesar do autor ter se referido ao “livro didático”, entendemos que as análises sobre esse material em específico possam subsidiar as reflexões sobre materiais didáticos similares, resguardado alguns cuidados em relação às suas características, funções e contextos em que são elaborados e implementados. Sancho (1998), assim como outros autores, também se refere concomitantemente aos livros didáticos e materiais similares. Nesse estudo, essa associação dos livros e materiais didáticos foi considerada, tomando-se os referidos cuidados.

Sobre isso, cabe ainda esclarecer que, mesmo quando apresentada a expressão “livro didático”, a fim de respeitar o termo apontado originalmente na obra a qual estivermos nos referindo, estaremos compreendendo que tal reflexão possa ser estendida para estudos sobre os materiais didáticos em geral.

Para Sacristán (2000) o livro didático tem sido tradicionalmente utilizado como principal meio para o desenvolvimento dos currículos, seja na esfera da educação pública ou privada, estabelecendo assim uma relação estreita com as discussões sobre currículo, não sendo somente um agente mediador do currículo, mas também interferindo na construção deste, representando um mecanismo de controle sobre a prática profissional dos professores, conteúdos e métodos. Apesar da falta de tradição dos livros e materiais didáticos similares na Educação Física, esses apontamentos também foram considerados nas reflexões sobre os cadernos (CP e CA) específicos da área, por exemplo, nos estudos de Darido et al. (2010).

Os posicionamentos encontrados na literatura acerca do uso dos materiais didáticos são controversos. São registradas críticas diversas, como: desprezar a criatividade do autor e originalidade da obra; serem produzidos de forma rotineira, favorecendo a uniformidade e a repetição; servirem de suporte da ideologia oficial; (MUNAKATA, 2003). Por outro lado, há análises favoráveis a eles, sendo entendidos

como um instrumento facilitador do trabalho do professor em meio a uma jornada exaustiva de trabalho, inovações curriculares, cobranças para diversas avaliações a que os alunos são submetidos, entre outros fatores, e que não foi apontada até hoje nenhuma alternativa para a sua substituição (BITTENCOURT, 2004). Sacristán (2000) também entende que eles sejam um meio de aproximação do currículo e que aniquilá-lo deixaria os professores alijados.

Quando se trata da Educação Física, parece que a reflexão sobre materiais didáticos se torna mais complexa, pela falta de tradição na valorização e utilização destes, provavelmente pelas suas características históricas, voltadas para a aprendizagem mecânica dos movimentos, ou seja, “o fazer pelo fazer”. (DARIDO et al., 2010)

Sacristán (2000) aponta que o currículo efetivado nas práticas pedagógicas é constituído por aspectos nem sempre coerentes com o currículo elaborado pelo sistema de ensino, sendo isso algo inerente ao processo. Segundo o autor, isso ocorre porque, ao longo de todo o processo, desde a elaboração dos materiais que o apresentam, o currículo vai sofrendo modificações a partir de ressignificações e alterações realizadas pelos professores. Portanto, podemos entender que os conteúdos de ensino apresentados nos CP do CSP, são modelados pelos professores de acordo com as suas concepções e decisões, ressaltando-se assim, o professor como um agente ativo no seu desenvolvimento.

Diante das considerações ora apresentadas, especialmente pela relação entre inovação pedagógica, currículo, conteúdos e material didático, decidimos por estudar os conteúdos apresentados nos CP da disciplina de Educação Física que integram o Currículo do Estado de São Paulo. Entendemos os CP como um importante elemento para o desenvolvimento do currículo e eficazes no sentido de alavancar o processo de inovação da Educação Física, portanto, sendo um objeto de estudo relevante para os propósitos da “nova” Educação Física pretendida no referido currículo e, conseqüentemente, para a área. Em outras palavras, parece-nos que o atual contexto de mudanças na Educação Física, exige a ampliação de pesquisas para auxiliar no entendimento da relação entre os conteúdos da disciplina, o material didático e a prática pedagógica, elementos estes, inerentes aos CP. Apesar de se tratar de um assunto relevante na área e de toda a polêmica e repercussão que o CSP e seus materiais didáticos tiveram no cenário nacional, poucos estudos de campo mais aprofundados sobre isso foram realizados até o momento, carecendo ainda sabermos de fato as suas

implicações para as práticas pedagógicas. Betti (2009) também ressalta a necessidade de iniciativas para investigar como os professores lidam com as novas propostas curriculares, como seus saberes profissionais intervêm nesse processo, suas concepções pedagógicas e se essas inovações têm propiciado melhorias nas aprendizagens dos alunos.

A opção pelos CP deveu-se ao fato deste material ter sido elaborado especialmente para os professores, contendo maior aprofundamento e informações complementares em relação aos conteúdos dos CA. No entanto, alguns dos professores se baseiam mais nos CA do que nos CP, mas, considerando que os conteúdos abordados em ambos os cadernos são os mesmos, não vimos problemas em também considerá-los, quando necessário. Por isso, apesar deste estudo ter sido concebido visando analisar os conteúdos apresentados nos CP, por vezes iremos nos referir aos dois cadernos, como “cadernos do CSP”, por entender que são complementares e apresentam os conteúdos a serem abordados pelos professores, que é o foco deste estudo.

Há análises neste estudo que poderão auxiliar inclusive na percepção de elementos que possam ajudar na melhoria da elaboração e implementação dos CP e, considerando tratar-se de um material didático que se apresenta no tradicional formato impresso, também poderá contribuir na avaliação da pertinência deste tipo material, especialmente nesta época em que emergem os meios digitais, aumentando os questionamentos sobre os materiais impressos.

Portanto, esta investigação envolve discussões no campo do currículo, abordando importantes elementos que o integram, envolvendo de uma forma mais direta os conteúdos de ensino (sistematização) e os recursos didáticos com que são apresentados ao professor (CP) e, conseqüentemente, a relação destes com os saberes docentes (em especial a formação profissional), as condições de trabalho em que ocorre a implementação dos conteúdos e a inovação pedagógica na área. Por envolver recursos didáticos, o presente estudo apresenta interfaces com o campo das tecnologias educacionais, sendo essa uma discussão também relevante para o processo de renovação pedagógica da Educação Física.

Esse estudo teve natureza qualitativa e de campo, envolvendo coleta de dados a partir da revisão de documentos que integram o CSP, aplicação de entrevistas semiestruturadas com sete professores de Educação Física que lecionam no Ensino Fundamental (ciclo II) ou Ensino Médio na rede pública da SEE/SP, na cidade de São Paulo e observação de aulas de dois desses professores. Para a análise dos resultados,

baseamo-nos no modelo de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), tendo sido os dados transcritos, de forma integral para as entrevistas gravadas em áudio, e com correções, ainda que mínimas, para as observações registradas pelo pesquisador em caderno de campo e, posteriormente, classificados em categoria e subcategorias para a realização das nossas inferências e interpretações.

Para verificarmos como os conteúdos apresentados nos CP têm afetado as práticas pedagógicas, algumas questões que nortearam a delimitação dos objetivos deste estudo foram elencadas: a) Qual o entendimento que os professores de Educação Física têm tido sobre os conteúdos apresentados nos CP do CSP? b) Em que medida os professores concordam com os conteúdos apresentados nesse material didático e quais os motivos? c) Eles seguem fielmente os conteúdos apresentados ou fazem mudanças? Se fazem, como e por que as fazem?

A apresentação desse estudo foi estruturada da seguinte forma: No capítulo 1 apresentamos elementos para a introdução à leitura da tese. No capítulo 2, foram evidenciados os principais referenciais teóricos que ajudaram no embasamento inicial deste estudo e, para favorecer o entendimento, o seccionamos, aglutinando temas correlacionados. No capítulo 3, explicitamos e detalhamos os materiais e métodos nos quais nos baseamos para a coleta de dados e análises desse estudo. No capítulo 4, encontram-se os resultados e as análises, apresentados concomitantemente, a fim de minimizarmos a fragmentação do contexto dos dados. Em seguida, apresentamos as considerações finais.

1.1. Objetivos

Objetivo geral

Analisar como os professores de Educação Física do Ensino Fundamental - ciclo II- e Ensino Médio interpretam, avaliam e implementam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor do Currículo do Estado de São Paulo

Objetivos específicos

Descrever e analisar como os professores reconhecem a concepção de ensino, a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos da Educação Física apresentados nos Cadernos do Professor.

Descrever e analisar como os professores avaliam os conteúdos da Educação Física apresentados nos Cadernos do Professor.

Descrever e analisar como os professores de Educação Física implementam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Currículo e práticas pedagógicas

Serão apontadas inicialmente algumas considerações sobre currículo por este representar uma espécie de “guarda-chuva” para o estudo de diversos temas relacionados às práticas pedagógicas, incluindo os envolvidos nesse estudo, como: a inovação da prática pedagógica, a organização e implementação dos conteúdos pelos professores, os materiais didáticos como mediadores dos currículos, a formação dos professores, entre outros. Moreira e Candau (2008) destacam que o currículo é um tema central nas discussões sobre os projetos político-pedagógicos, as propostas dos sistemas de ensino, as pesquisas e a formação dos professores.

Compreender currículo não é uma tarefa fácil para os estudiosos na área da Educação, tornando-se isso um desafio ainda maior para os pesquisadores com formação e experiência específica na Educação Física, como no caso deste estudo, especialmente pelo distanciamento histórico que área manteve das questões pedagógicas, tendo apenas recentemente iniciado uma aproximação. No entanto, esses fatos não nos isentam de avançarmos nestas questões e, sendo o currículo um tema central nesta pesquisa, estudá-lo será fundamental, ainda que parcialmente.

2.1.1. O conceito de currículo

Verificando autores como Sacristán (2000) e Moreira e Candau (2008), percebe-se que o conceito de currículo não é algo estável, nem simples de ser explicado. A síntese a seguir, pretende apresentar o conceito sobre o qual nos pautaremos, portanto, sem aprofundamentos, procurando assim, resguardar uma proporção adequada nesse estudo.

Segundo Moreira e Candau (2008), ao termo currículo associam-se diversas concepções procedentes dos diferentes modos de como a Educação é concebida historicamente e das influências teóricas predominantes em determinado momento e, dessa forma, diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Dessa forma, segundo os autores, estariam envolvidas no currículo as discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos, as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, as transformações que desejamos efetuar nos alunos, valores que desejamos inculcar, identidades que pretendemos construir.

Schubert (1986) apud Sacristán (2000), também enfatiza que as concepções de currículo são influenciadas por determinados contextos político, científico, filosófico e cultural e aponta conceitos de currículos que derivaram desses contextos, indicando que alguns deles serem parciais e contraditórios entre si. São eles:

- a) Conjunto de conhecimentos ou disciplinas a serem superadas pelo aluno num determinado nível de ensino;

- b) Programa de atividades planejadas, organizadas sequencialmente e ordenadas metodologicamente;
- c) Concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes;
- d) Tarefa e habilidade a serem dominadas, como é o caso da formação profissional;
- e) Programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Sobre essas diversas concepções de currículo evidenciadas em Sacristán (2000), destacam-se algumas considerações apresentadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) alertando que essas ideias, apesar de representar as mais conhecidas, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o currículo. Muitas delas consideram o currículo de forma restrita, apenas como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, desprezando o seu caráter político, e assim também as relações com um projeto de futuro para a sociedade que o produz.

A essas considerações, cabem os apontamentos de Moreira e Candau (2008), para a necessidade de uma compreensão de que os currículos não são conteúdos prontos a serem transmitidos aos alunos e sim uma seleção e construção de conhecimentos e práticas produzidas concretamente, influenciadas pelos contextos sociais, políticos, culturais e pedagógicos, que expostos a novas dinâmicas necessitam ser reinterpretados em cada contexto histórico. Portanto, os currículos são conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico, sendo orientados pela dinâmica da sociedade. Assim, os autores entendem que cabe aos profissionais da Educação, encontrar respostas para as indagações sobre o currículo.

Esses autores salientam ainda que o currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, podendo ser entendido como “[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, p. 18).

Grundy (1987) apud Sacristán (2000) ressalta que o currículo não é um conceito e sim uma construção cultural, portanto, um modo de organizar as práticas educativas. E Sacristán (2000, p. 17) conclui que currículo seja:

[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTAN, 2000, p.17)

Moreira e Candau (2008) apontam o currículo como “o coração da escola”, sendo por meio dele que a escola se concretiza, e que o professor tem papel fundamental no processo de construção dos currículos que se materializam, sendo um dos principais “artífices”, tenha ou não ele consciência disso. É o professor quem deve conhecer, escolher, organizar e trabalhar os conhecimentos de forma que sejam apreendidos, criticados e reconstruídos pelos alunos. Por isso, os autores sugerem que o professor deva se engajar criticamente na elaboração de currículos mais atraentes, democráticos e fecundos e, acrescenta-se, contextualizados. Ainda segundo os autores, para que isso ocorra, há uma necessidade de constantes discussões e reflexões sobre o currículo na escola.

Para Moreira e Candau (2008) conhecimento escolar é tema central nas discussões sobre currículo e devem possibilitar ao aluno uma ação consciente e segura do mundo imediato e a ampliação do seu universo cultural, sendo este um dos potenciais do currículo.

Afirmando que a compreensão destes fatores que têm interferido no processo de seleção dos conhecimentos escolares poderá contribuir no sentido de uma seleção adequada dos conteúdos e conferir uma orientação cultural ao currículo, Moreira e Candau (2008) evidenciam a relação entre currículo e cultura, compreendendo por cultura, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo. Estes autores entendem que o currículo representa uma seleção da cultura, um conjunto de práticas que produzem significados, sendo um espaço de lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É um conjunto de práticas no qual ocorre a produção, circulação e o consumo de significados

no espaço social, importantes para a construção de identidades sociais e culturais, portanto, no processo de construção da identidade do estudante.

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (MOREIRA; CANDAU 2008, p. 28)

Os apontamentos de Moreira e Candau (2008) irão corroborar com os de Sacristán (2000) no destaque para o papel central do professor no desenvolvimento do currículo. Tomando como exemplo a relação entre currículo e diversidade cultural, os autores lembram haver diversos relatos de práticas pedagógicas que contribuem para a cristalização de preconceitos e discriminações, enquanto há outros casos de práticas alternativas, em que professores avançam, desafiando as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações na humanidade.

Kramer (2001) não faz distinção entre currículo e proposta pedagógica ou curricular e também enfatiza uma compreensão ampla de currículo, com caráter flexível e dinâmico, da mesma forma com que geralmente também se concebe uma proposta pedagógica. Ambos têm relações à vida nas instituições de ensino e reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas, além de aspectos técnicos que viabilizam sua concretização.

Portanto, percebe-se que o currículo corresponde a algo amplo dentro do contexto escolar, envolvendo os objetivos, métodos e estratégias de ensino, formação que se pretende alcançar, e também a sistematização ou organização dos conteúdos, tema diretamente relacionado a este estudo. No currículo devem ser consideradas todas as relações presentes na escola e também as necessidades da comunidade escolar, as influências do contexto social, político, cultural e pedagógico, que marcam os diversos momentos históricos.

É na concepção ampliada de currículo, situando-o no centro dos acontecimentos da escola e reconhecendo-o enquanto um elemento complexo, que ao mesmo tempo em que configura as práticas pedagógicas vai sendo por elas reconfigurado, e assim sucessivamente, que nos apoiamos e tomamos como ponto de partida, possibilitando evidenciarmos a importância e a interdependência dos diversos temas e elementos da

prática pedagógica, sendo o objeto de estudo, apenas um recorte necessário para a realização da pesquisa.

2.1.2. O currículo modelado

O estudo sobre currículo abrange um importante debate sobre a constante tensão existente entre seu caráter prescritivo e a prática docente (PARANÁ, 2008).

Sacristán (2000), procurando melhor compreender essa tensão e referindo-se ao processo de construção curricular, propõe um modelo de interpretação composto de cinco fases do currículo: prescrito; apresentado; modelado; em ação; realizado; avaliado.

O currículo prescrito: compreende aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema escolar e servem como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc. A prescrição, de alguma forma, está sempre presente nos sistemas educativos, como consequência dos controles aos quais estão submetidos.

O currículo apresentado aos professores: envolve uma série de meios com a finalidade de traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste, uma vez que as prescrições são genéricas, portanto, insuficientes para orientar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas. Esses meios se justificam pelas dificuldades que os professores encontram para desenvolver a prática a partir do currículo prescrito, dado o nível da sua formação e as condições de trabalho.

O currículo modelado pelos professores: mesmo diante das dificuldades citadas, o professor é um agente ativo fundamental na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir dos seus conhecimentos profissionais as propostas que lhe são apresentadas, seja pelo currículo prescrito ou pelos materiais e outros meios que o apresentam. Portanto, o professor é de fato um “tradutor” dos currículos, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares, repercutindo de forma especial no momento de elaboração dos planos de ensino. Nesse processo, interfere de forma importante o fato do planejamento ocorrer de forma individual ou coletiva.

O currículo em ação: corresponde à prática real, efetivada a partir dos conhecimentos teóricos práticos do professor. Dessa fase dependem a avaliação que fazem da qualidade do ensino. Envolve em toda a sua complexidade, a prática suplanta os propósitos do currículo.

O currículo realizado: são as consequências do currículo em ação, geralmente entendidas como rendimento, mas nele caberiam muitos outros efeitos ocultos, difíceis de serem observados e por isso costuma ser desvalorizados. Estes efeitos afetam os alunos em sua aprendizagem, mas também os professores, em sua realização e identidade profissional.

O currículo avaliado: corresponde às pressões de controle internas e externas, às vezes, incongruentes com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem elaborou, ou com os objetivos do próprio professor.

Sabendo que essas fases apresentadas por Sacristán (2000) tratam-se de uma divisão conceitual para a compreensão dos âmbitos em que ocorre o processo de construção do currículo, estando todas intimamente relacionadas e interdependentes, aprofundaremos um pouco mais no currículo modelado pelos professores, por entendermos ser esse o nível correspondente à fase alvo desse estudo. Ou seja, os CP situam-se na fase do currículo apresentado aos professores, uma vez que são eles o principal meio que apresentam o CSP aos professores, e o nosso foco reside na fase diretamente imediata a essa, que envolve as ações modeladoras realizadas pelos professores sob os conteúdos que lhe são apresentados pelos referidos meios.

Apoiaremos-nos fundamentalmente em Sacristán (2000), tanto por ser autor que cunhou a classificação de currículo adotada nesse estudo, quanto pelo seu destaque na área.

Antes de discutir o currículo modelado propriamente, Sacristán (2000) alerta para a importância de se ter claro a figura do professor como um dos elementos ativos e centrais nesse processo. Se por um lado o currículo molda os professores, por outro, são eles quem o implementam, influenciando-o. No entanto, o autor alerta que para se analisar as intervenções dos professores, não se deve considerar apenas como eles veem e transferem os currículos, mas se têm direito e a obrigação de construir seus próprios significados. Essas considerações são aspectos importantes a serem observados neste estudo, e reconhecemos nessa última, um ponto fundamental para as análises.

O autor salienta a importância de se reconhecer o professor como mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, e infere:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contra-peso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada contra mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. (SACRISTÁN, 2000, p. 166)

Sacristán (2000) reforça a importância da figura do professor, lembrando que, o currículo não é planejado e organizado exclusivamente pelos professores, mas sofre influência direta deles, pois são eles os mais indicados para analisar e estimular os significados mais importantes da cultura à qual os alunos têm acesso. No entanto, nesse processo de mediar o currículo estabelecido e o aluno, o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade do local de trabalho, que é influenciada e controlada pela administração, política curricular, pelos órgãos de governo ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Em relação à autonomia do professor no processo de mediação, Paraná (2008) aponta que como documento institucional (currículo prescrito), o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, como ter sido produzido por meio de discussões centralizadas nos gabinetes administrativos, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final e, nesse caso, de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgride o currículo prescrito. Comparando com as fases da construção apontada por Sacristán (2010), é nessa “transgressão” que reconhecemos o currículo modelado. No entanto, Goodson (1995) destaca que isso não ocorre autonomamente, porque mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender as prescrições impostas no documento impresso, o estabelecimento de normas e critérios tem significado, e com isso, mesmo quando criamos novas formas, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução.

Ainda sobre a autonomia do professor para o exercício da profissão, Sacristán (2000) afirma que, na prática, ele não escolhe todas as condições nas quais realiza o seu trabalho e, nem como desenvolvê-lo. No entanto, os determinantes da prática não costumam ser completamente rígidos, e é nessa margem de flexibilização que o

professor sempre será o responsável pelas decisões das suas ações, modelando o currículo. Entende o autor que diante dos condicionantes externos que são colocados ao trabalho docente, cabe rompermos com a visão ideologizada (e eu diria até romântica) que lhe foram historicamente conferidas, e compreendermos que a ação do professor renovador, na maioria das vezes, corresponde a uma ação de resistência, transgressora daquilo que lhe é imposto, consistindo mais em uma ação política do que de adaptação pedagógica:

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação do professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro do quadro de determinantes da prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 168)

Sacristán (2000) aponta para a existência de uma perpétua insatisfação entre as demandas de um modelo e as da situação prática concreta, justamente porque a atividade do professor surge de demandas sociais, institucionais e curriculares que antecedem qualquer proposição que lhe é apresentada, e que depois ele modela, racionaliza e ataca.

Para Sacristán (2000), a dependência em relação aos meios que traduzem o currículo, tem sido um fato característico ao papel do professor, atribuído socialmente. As diversas pressões externas ao desenvolvimento do currículo condicionam o grau de autonomia do professor e o sentido no qual a exerce, podendo variar da submissão, à busca por lacunas para agir, resistência, confronto etc. O autor vê relação direta com a formação profissional nessas situações, aquele professor com limitações seja na formação cultural, científica, profissional ou pedagógica, facilita essa dependência. Segundo ele, uma política de renovação pedagógica, que pretenda o desprendimento dessa dependência, não é algo que deva se esperar apenas como uma iniciativa pessoal, pois, sem alterações nos referenciais, a renovação se torna um ato de resistência ao sistema, o que confere aos professores um alto custo psicológico e profissional. A renovação pode representar mais uma oposição dos professores a esses condicionantes externos, do que a sua própria expressão.

Em relação ao grau de conhecimento do professor e a sua autonomia, Sacristán (2000) desmerece haver uma relação inversamente proporcional: quanto menor for o grau de conhecimento, maior será a autonomia do professor, por ter ele que confiar mais em sua experiência. A imensa variedade de atividades que se põe ao ensino e os inúmeros objetivos atribuídos à Educação representam outro fator que acaba por propiciar um alto grau de autonomia ao professor e, querer eleger um modelo como o correto a ser estabelecido, seria mutilar uma prática cuja essência é plural, incorrendo nisso em sérios problemas como a falsa segurança almejada por aqueles que não sabem lidar com a imprecisão típica do conhecimento pedagógico e assim negam o seu caráter conflitivo, contraditório e ideológico da realidade, por temê-lo, ou ainda, no outro pólo, justificar a visão otimista de que o professor, por ser criativo, é capaz de aniquilar toda essa imprecisão.

Para Sacristán (2000), o professor acaba por dedicar mais tempo para determinados conteúdos que outros, selecionando-os e organizando-os, influenciado especialmente por suas experiências pessoais, normalmente dedicando mais tempo aos temas que mais lhe agradam. Ou seja, ele reorganiza e ressignifica o que lhe é novo para um sistema que já conhece e lhe faça algum sentido. Nesse processo, destacam-se os livros que apresentam aos professores os temas a serem desenvolvidos, podendo pesar nos critérios das escolhas a comodidade, as condições da aula e o nível de aprendizagem dos alunos. É nesse sentido que se justificam as propostas de inovação de programas que valorizem e viabilizem a participação do professor. Assim, o professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, devendo ser percebido como um agente que mais o adapta do que adota.

Na Educação Física é tradição o professor escolher temas do seu gosto, ou ainda pela comodidade para ensiná-los ou condições da aula, apenas recentemente sofrendo alguma alteração, mas não quanto aos livros, que sequer existiam na área.

Sacristán (2000) enfatiza que a modelação do currículo não consiste em excluir ou acrescentar conteúdos, em sim num complexo de detalhes, dentre os quais, um nos chama mais a atenção, por nele reconhecermos a situação da Educação Física. Trata-se da estrutura interna que a disciplina possui no rol dos componentes curriculares, e quanto menor for a sua rigidez, maior será a autonomia do professor. Por exemplo, um professor de matemática tem sua autonomia mais restrita que a de um professor de Educação Física, dada a linearidade dos conteúdos da matemática. Acrescentamos nesse exemplo, a tradição pesando nessa linearidade, configurando o alto status da disciplina,

aumentando a cobrança sobre os professores para o cumprimento dessa linearidade dos conteúdos.

Em relação à existência de diferença na valorização das disciplinas, encontramos eco em Moreira e Candau (2008), afirmando haver primazia daqueles que abordam conhecimentos escolares tidos como científicos, por exemplo, a matemática, em detrimento dos que se referem às artes e ao corpo, no qual se separa a razão da emoção, o conhecimento da cultura, enobrecendo os saberes socialmente reconhecidos e menosprezando os populares, reforçando assim as desigualdades que caracterizam a nossa sociedade.

Diante das considerações do professor como modelador do currículo, Sacristán (2000) propõe que os novos currículos que pretendam evitar a tendência reprodutora da Educação, sejam concebidos como um projeto de pesquisa na ação. Para isso, deve-se procurar alinhar toda a formação inicial e o aperfeiçoamento em torno dos temas curriculares. Assim, observa-se a relevância formação profissional para a prática pedagógica, devendo o docente ter domínio do conhecimento pedagógico, para que desenvolva os conteúdos e execute o seu papel de mediador. Portanto, considerando que o professor é o mediador das aprendizagens dos alunos, e que de sua atitude dependa a qualidade das aprendizagens, ressalta-se a importância da sua formação.

Sacristán (2000) também discorre sobre a importância da concepção epistemológica do professor para a modelagem do currículo. Se o professor possui uma concepção positivista, pautada na transmissão da verdade, objetiva e indiscutível, então adotará perspectivas metodológicas relacionadas às suas perspectivas do conhecimento a ser transmitido. Ou seja, as posições pedagógicas que o professor assume diante dos diversos problemas relacionados com o ensino em geral e com os conteúdos apresentados no currículo, são dependentes das concepções, da cultura geral e das atitudes que incorporou. Sem ter passado por um processo de ruptura em sua formação, o professor apenas deixa de ser um aluno receptor e passa a ser um consumidor acrítico dos materiais didáticos e transmissor destes aos seus alunos. O autor analisa que a formação inicial tem dispensado pouca atenção para a análise dos currículos num conceito mais amplo e à análise dos meios que o apresentam aos professores.

Sintetizando nossa compreensão geral sob a formação do professor apresentada por Sacristán (2000), entendemos que formar o professor numa perspectiva crítico-reflexiva seja condição obrigatória para que eles deixem de ser dependentes dos

conteúdos que são apresentados no currículo, e exerçam maior autonomia, sendo mais conscientes no processo de modelagem do currículo.

Uma vez compreendida a dimensão do conceito de currículo, exposto o enfoque de currículo que permeia esse estudo e sabido sobre as mudanças que os currículos prescritos sofrem até chegar às práticas pedagógicas, sendo modelados pelos professores, procuraremos saber sobre as relações dos currículos com as políticas educacionais em nosso país.

2.1.3. O currículo, políticas educacionais e práticas pedagógicas no cenário nacional

O currículo se relaciona com as políticas educacionais de forma similar à relação que estabelece com as práticas pedagógicas, ou seja, ele emerge das políticas, mas as suas implicações nas práticas pedagógicas desencadeiam reflexões que afetam as políticas, servindo assim de diretrizes para estas. Discorreremos algumas considerações sobre as relações entre currículo, políticas públicas e a inovação das práticas pedagógicas apresentadas no cenário brasileiro, por entendermos que estes elementos serão importantes para a contextualização dos conteúdos apresentados nos CP, principal objeto desse estudo.

Kramer (2001) compreende a proposta pedagógica (sinônimo de currículo no entendimento desta autora), como parte de uma política pública, contendo um projeto político de sociedade e conceitos de Cidadania, Educação e Cultura.

Considerando que a efetivação das propostas renovadoras depende das políticas públicas, Arroyo (2010) afirma que a discussão sobre currículo se torna inevitável para a inovação da prática pedagógica, uma vez que este representa uma política pública educacional.

Arroyo (2010) destaca que desde os anos 80 vem ocorrendo na educação brasileira um movimento de “renovação pedagógica”, constituído a partir do debate entre as diversas concepções de inovação teórica, prática, curricular, organizacional e cultural do sistema escolar, no sentido de acompanhar as mudanças nos contextos político, social e cultural da nossa sociedade. Para o autor o estilo oficial de inovação

não tem provocado mudanças factuais, sendo imposto pelas equipes de governo, assumindo um caráter “tutelar” principalmente por que:

- a) Supõem que as mudanças devem ocorrer de cima para baixo, por isso, quem deve elaborar estas mudanças são algumas pessoas “iluminadas”.
- b) Entendem que tudo na sociedade e na escola são obsoletos, incluindo os currículos e os professores. Assim, inovar significa definir para estes professores o que deve ser feito e como pensar.
- c) Pensam que os professores estão sempre despreparados, desatualizados, por isso o cerne da inovação se baseia em políticas de requalificação e treinamento, desprezando o fato de que os profissionais designados para elaborar os planos de renovação pedagógica e as capacitações, são frutos dessa mesma formação “precária” que tiveram os professores da escola.
- d) A inovação é feita sempre por amostragem, atingindo apenas algumas poucas escolas, esperando que as mudanças venham a ocorrer por imitação de bons exemplos criados pelos “iluminados”, o que denota traços de moralidade e do positivismo.
- e) A mudança de conteúdos e parâmetros a serem seguidos são apontados entre as principais virtualidades inovadoras. Inovar é sinônimo de repensar seus conteúdos e programas, desconsiderando toda a complexidade de fatores envolvidos no processo de mudança, como se todos os demais elementos do processo ensino-aprendizagem fossem automaticamente adequados a partir da mudança dos conteúdos.

Para Arroyo (2010), prevalece uma visão tradicional em nossa sociedade, inclusive entre os professores, de que mudando o conteúdo tudo mudará, fato esse, que demonstra o distanciamento dos professores do debate sobre currículo, chegando as preocupações com currículo sempre de fora da escola.

Em contrapartida às concepções oficiais, Arroyo (2010) aponta o estilo de inovação baseado no pensamento crítico, também marcante nas últimas décadas, cujas reflexões sobre a escola se dão a partir das relações entre educação e sociedade, estruturas de poder, de reprodução e exclusão que a configuram. Para o autor, nesta concepção, inovar significa:

[...] fazer com que todos entendam que o saber escolar obedece a uma lógica científica, é, sim selecionado e organizado intencionalmente. É compreender que há conhecimentos considerados válidos e outros não válidos, tanto na sociedade como na escola. Inovar a escola e o currículo é desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar. (ARROYO, 2010, p. 142)

Em outro trecho, Arroyo (2010, p. 143) cita:

Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem.

No entanto, para o autor, este estilo crítico de inovação, apesar de trazer inegáveis contribuições para as reflexões sobre a escola, não deu conta de efetivar inovações na prática pedagógica, enfatizando questões nem sempre sobre a Educação, mas sobre poder, ideologia, papel do Estado, modelo de sociedade e gestão, e dessa forma, também desconsiderando a escola e o professor como agentes de inovação. Sendo as práticas pedagógicas reproduções e expressões da cultura e da ideologia vigentes, então não haveria a necessidade de dispendir tempo demais conhecendo-a de perto. Neste estilo crítico, as reflexões podem ter sido iluminadoras, divulgando entre os professores uma nova cultura e até mesmo provocado demolições de concepções e práticas, mas não garantiram a configuração de uma nova prática social e escolar.

Arroyo (2010) apresenta reflexões sobre situações cuja inovação da prática pedagógica tem se dado a partir dos professores, ao que chamou de “experiências inovadoras”, entendendo que o diálogo entre os que decidem, pensam e fazem a educação, são fecundos para redefinir culturas, formular políticas, pesquisar, teorizar e inovar a prática. Entre as principais características desta forma de inovar, o autor destaca que essas experiências não propõem aos professores novos currículos, novas metodologias, novos conteúdos, tendências pedagógicas ou novas práticas, estando o núcleo inovador centrado nas práticas cotidianas dos professores e alunos. Não se trata de idealizar a figura do professor, mas reconhecer que suas percepções são concretas e, mesmo que sejam limitadas, são significativas para um contexto de inovação, o que os tornam um dos principais sujeitos da inovação. Neste processo, prática não diz respeito somente às rotinas, mas também ao pensar, e o professor é um pensante, por isso lhe é

possibilitado que dialoguem, sistematizem e registrem seus pensamentos pedagógicos, e é nesta descoberta coletiva de diversidade de pensamentos que está a inovação.

Segundo o autor, deve fazer parte deste contexto o entendimento da ação educativa como ação humana, portanto, marcado pelas interações entre as pessoas, processo este composto de uma trama de procedimentos cognitivos, culturais e educativos, na qual se deve dar condições para que os professores cresçam em sensibilidade, criatividade, cultura e valores. Os alunos também devem ser compreendidos nesta perspectiva. Corresponde assim, a um processo de humanização, valorizando-se inclusive as emoções, sentimentos, memórias etc., resgatando-se algo que fora abafado pelo tecnicismo e pelos modelos prescritivos.

Ainda na análise de Arroyo (2010) é no diálogo permanente entre os sujeitos da prática educativa é que vão se estabelecendo a função social e cultural do tempo da infância e Educação Básica e, conseqüentemente, os currículos e conteúdos. A visão de currículo se amplia procurando englobar as dimensões formativas, culturais, intelectuais, éticas e identitárias que permeiam as relações sociais da Básica, de forma que os conteúdos deixam de ser o centro das preocupações. O currículo não é nem problema e nem solução, ele vai aparecendo no reencontro, na resignificação da totalidade das práticas educativas da escola. Os conteúdos não perdem o seu lugar, são entendidos como mais um dos elementos importantes no processo educativo.

Na Educação Física, também ocorreu um movimento renovador na década de 1980, oriundo daquele ocorrido na Educação e implicando em mudanças nas teorias, políticas, e, ainda timidamente, nas práticas pedagógicas, repercutindo nos currículos elaborados e apresentados pelos governos estaduais em suas respectivas redes de ensino público. Apesar de mudanças terem ocorrido na área, a elaboração dos CP não correspondem ao modelo de “experiências inovadoras” citado por Arroyo (2010), mas as considerações apresentadas na sua obra envolvem questões abordadas nesse estudo, e serão de suma importância para as análises dos resultados. Ao observar tais considerações, há um interesse ainda maior em saber em que medida as práticas pedagógicas presentes nos currículos oficiais têm representado e garantido uma inovação e analisar o contexto dos fatos a isso relacionados, para assim, pensarmos em possibilidades ações a serem adotadas ou ampliadas nesse processo.

Para frisarmos a proximidade entre o currículo e políticas públicas, também recorreremos a apontamentos de Souza Júnior (2011), de que uma política curricular é parte de uma política pública, mais especificamente, de uma política educacional, por

isso, não existe por si só. O autor salienta algumas características das políticas públicas, como algo carregado de complexidade; que surge em torno de questões socialmente problematizadas, exigindo a atuação do Estado para a formulação e execução de ações para suprirem demandas sociais.

Posicionando-se a favor de que a política educacional deva ser orientada por questões da prática pedagógica cotidiana, Souza Júnior (2011) relembra que a ela estão relacionadas a seleção, a organização e a avaliação dos conteúdos. O autor destaca ainda: que o currículo nem sempre fora objeto de discussão no campo político, sendo algo quase que inquestionável; que há pouco tempo tem se tornado objeto de debates, negociações e disputas nas políticas educacionais no Brasil, buscando superar a tradicional concepção de currículo enquanto programas e guias curriculares prescritos por “curriculistas” para as unidades escolares e professores; e que historicamente o currículo só passa a ser entendido em sua dimensão política, quando reconhecido como objeto de decisão do poder e não mais como algo universal. Conclui o autor:

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

Dada esta indissociável dimensão política do currículo, o estudo sobre os conteúdos dos CP também relaciona-se às discussões sobre política pública educacional, uma vez que estes materiais didáticos estão vinculados ao CSP. Sendo assim, esse estudo poderá contribuir com indicações sobre os processos de elaboração e implementação das políticas públicas e dos meios que a apresentam. Neste sentido, as análises seguem sobre o que tem representado os currículos no atual cenário educacional brasileiro, seus avanços e retrocessos.

Sampaio (2010) analisou “propostas” curriculares vigentes nos Estados, Distrito Federal e municípios de capitais brasileiras, visando identificar as escolhas e orientações curriculares, seus objetivos, sua fundamentação, a organização prevista para o ensino e para o currículo, as orientações metodológicas e para a avaliação. Considerando as características regionais e a situação das escolas, a autora cita que há propostas com mais técnicas e outras mais voltadas ao aprofundamento das concepções em torno de questões centrais, como formação dos alunos e perspectivas de seleção e

contextualização dos conteúdos, com vistas à compreensão da sociedade. No entanto, a autora apresenta um panorama geral, citando haver entre as propostas mais aspectos comuns do que divergentes, dos quais destacamos:

- a) Participação das equipes escolares, incluindo representantes das redes de escolas, assessoria de professores das universidades federais e estaduais.
- b) Consonância com as indicações legais e perspectivas teóricas presentes nas orientações oficiais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, e os fundamentos da psicologia da aprendizagem na perspectiva do construtivismo.
- c) Processo formativo da escola direcionado para desenvolver valores e atitudes e moldar comportamentos, buscando contribuir para que os alunos consigam pensar com autonomia, relacionar o conhecimento sistematizado com dados da experiência cotidiana, dar significado ao aprendido, captar significados do que percebem no mundo, lidar com sentimentos envolvidos na situação de aprendizagem, melhorar sua autoestima. Assim, o conhecimento é entendido como ferramenta para essa formação e a aprendizagem torna-se o eixo central.
- d) Estruturação do currículo por disciplinas ou áreas do conhecimento, mas o termo “áreas” muitas vezes se refere a disciplinas e não a conjuntos de disciplinas agrupadas por algum critério de proximidade. A busca de integração dos conteúdos é indicada principalmente por metodologia interdisciplinar e contextualização dos conhecimentos além de projetos e relação das disciplinas com os chamados temas transversais.
- e) A organização interna das disciplinas sob critérios de articulação de conteúdos e/ou de formas de tratamento, por eixos ou blocos, de diferentes naturezas: articulação de conteúdos (na lógica das disciplinas específicas); eixos temáticos (temáticas específicas ou relativas a questões sociais); eixos de aprendizagem (competências).
- f) Os conteúdos são apresentados nas categorias conceituais, procedimentais e atitudinais, têm a formação das capacidades ou

competências e habilidades como critério principal para a sua seleção, representam um meio para a formação dos alunos.

- g) Valorização do processo de ensino-aprendizagem ativo e significativo, problematizador, em que o conhecimento é experimentado, com vistas mais para a aquisição de competências, habilidades e disposições de condutas do que de quantidade de informações.

Sampaio (2010) cita que poucas propostas apontam o currículo como construção social, como instrumento organizador da prática, ou como uma proposta geral, ou seja, não superam a concepção de currículo como agregado de indicações por componente curricular. No trato dos conteúdos destas propostas, indica-se a importância de considerar os conhecimentos prévios, os saberes da cultura de origem dos alunos e a cultura local como pontos de partida para a aprendizagem escolar. Porém, estas relações estão mais presentes nas orientações gerais do que nos quadros detalhados das disciplinas por séries.

A autora conclui que o mero gosto pelo novo não explica a adoção de modos de pensar e elaborar o currículo e a educação escolar. “Os limites de aceitação do que se apresenta como novo residem no que já está sedimentado no discurso e na prática pedagógica.” (SAMPAIO, p.14). E constata algumas contradições internas nas propostas, observando a presença de um discurso em favor da centralidade na aprendizagem, juntamente com aspectos característicos da tradição escolar de centralidade do ensino. Um exemplo disso está no fato das propostas apresentarem em suas orientações gerais o entendimento de conteúdos relacionados a conceitos, procedimentos e atitudes, servindo como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para a formação dos alunos, no entanto, quando indicam as competências, o que mais se observa é uma preocupação em fazer ajustes dos componentes curriculares às orientações dos PCN e a indicação de uma lista detalhada dos conteúdos, o que comprova a persistência da organização tradicional.

Sampaio (2010) analisou que as propostas mais inovadoras, que evidenciaram relações com temáticas sociais, proximidade com a realidade regional ou local, foram aquelas que demonstraram continuidade de medidas de política educacional para a Educação Básica e a elaboração das propostas como parte de um plano mais geral de atuação das secretarias e relações mais duradouras com assessores. Segundo a autora, as

propostas não avançaram nas soluções para graves problemas ligados ao ensino, como as opções pela forma de organização do ensino (ciclos ou seriação) e os critérios de escolhas dos conteúdos das disciplinas. A listagem dos conteúdos apresentadas, não parece permitir flexibilidade e adequação às necessidades dos alunos. As propostas que mais avançaram neste sentido, foram aquelas que mantiveram uma relação estreita com a escola, demonstrando a necessidade de avanços nesta direção e superação do caráter formal das propostas.

É nesse contexto que analisaremos, em capítulo posterior, o Currículo do Estado de São Paulo e os CP, verificando as pertinências em relação às considerações ora apresentadas, uma vez que há indícios de que alguns dos aspectos que foram apontados, especialmente por Sampaio (2010), não se relacionam ao contexto dos CP.

2.2. A organização dos conteúdos na Educação Física

Conforme visto, a organização e sistematização dos conteúdos correspondem a uma das etapas na elaboração do currículo. Sendo um dos temas base nesse estudo, abordamos neste capítulo o conceito de organização dos conteúdos e dos elementos a ele diretamente relacionados. Destacamos considerações que possam auxiliar no entendimento dos seus significados e também nas análises desse estudo.

2.2.1. O conceito de conteúdos e a classificação segundo a sua natureza conceitual, atitudinal ou procedimental

Pelas relações com os temas abordados nesse estudo, cabe o registro e alguns esclarecimentos sob o conceito e a classificação dos conteúdos por nós adotados. Acreditamos que a explicitação de certos aspectos do contexto da construção destes conceitos também poderá contribuir para as análises dos conteúdos apresentados nos CP e da concepção de conteúdos apresentada pelos professores envolvidos nesta pesquisa.

Distintos conceitos poderão ser apontados para o termo conteúdos de ensino, dependendo da concepção de Educação de quem o afirma.

Zabala (1998, p. 28) analisando as principais concepções de Educação vigentes cita que:

Até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais.

Medeiros (2005) aponta que o entendimento popular sobre conteúdo é que seja a matéria a ser passada para o aluno no momento da aula. Sabe-se que estes entendimentos foram sendo configurados sob as influências de concepções tradicionais de ensino. Estas concepções oferecem um destaque excessivo para os conteúdos nas práticas educativas, limitando-os à transmissão de fatos e conceitos, gerando críticas, sobretudo nas últimas décadas, que buscam minimizar essa importância atribuída a conteúdos deste tipo.

Zabala (1998, p. 30) afirma que:

[...] o termo “conteúdos” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdos ou que um livro não tem muitos conteúdos, fazendo alusão a este tipo de conhecimentos.

O autor destaca que se faz necessário ampliar o nosso entendimento de conteúdos para além da ideia que seja tudo o quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais.

Coll (1998) analisa que embora os conteúdos tenham desempenhado sempre um papel decisivo nas programações dos professores e na organização prática das atividades concretas de ensino e aprendizagem, estando permanentemente no centro do debate educativo, houve nas últimas décadas, uma tendência de minimizar sua importância e interesse, sendo considerado uma espécie de mal necessário. Diante disso, os professores estiveram divididos entre a necessidade de ensinar conteúdos aos seus alunos e a aceitação de uma filosofia educacional que vê no excessivo peso conferido aos conteúdos a origem de grande parte dos males que atingem a educação escolar.

O autor defende a valorização dos conteúdos, sem, entretanto, seguir as proposições tradicionais “transmissiva” e “cumulativa” de listas infindáveis de conhecimentos, atribuindo aos alunos um papel essencialmente receptivo e aos professores a responsabilidade pela transmissão do saber constituído socialmente, sendo que os alunos só seriam considerados educados quando tivessem aprendido esse saber. Neste sentido, afirma-se a necessidade de uma reformulação do conceito de conteúdo.

Para Coll (1998) a tendência de minimizar a importância dos conteúdos é uma reação às limitações da tendência tradicional que entendiam a educação escolar basicamente como a realização de uma série de aprendizagens de conteúdos específicos, os quais a sociedade confere maior importância num determinado momento. Portanto, uma pessoa educada é aquela que aprendeu o saber constituído, o saber verdadeiro. O autor também afirma que as principais críticas já apresentadas para o entendimento tradicional de educação, foram oferecidas especialmente por parte de certas interpretações pedagógicas dos estudos, como os de Piaget, sobre a psicologia infantil e a psicologia do desenvolvimento, como uma alternativa compreendida como “progressista” ou “centrada no aluno”, entendendo que:

[...] a educação escolar ideal não é a que transmite os saberes constituídos e legitimados socialmente, mas, sim, aquela que garante algumas condições ideais para que os alunos desenvolvam suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem. (COLL, 1998, p. 11)

Esta concepção de educação esteve historicamente associada a uma interpretação construtivista dos processos de ensino e aprendizagem, na qual a atividade do aluno recebe papel decisivo. Assim, a criatividade e a descoberta na aprendizagem escolar são hipervalorizadas, minimizando e relativizando a importância dos conteúdos e atribuindo ao professor um papel de orientador da aprendizagem e não mais o de transmissor do saber constituído socialmente.

Coll (1998) entende que ambas as concepções, tradicional e construtivista, têm caráter monolítico, por basearem-se em um só entendimento e posiciona-se em favor de uma concepção pautada essencialmente no modelo construtivista, mas que sustente a ideia de que os conteúdos exercem um papel decisivo na educação escolar. Ou seja, é uma alternativa que supera a oposição existente, promovendo uma interação entre elas. A concepção defendida pelo autor baseia-se em pesquisas da última década que destacam tanto o papel da atividade construtiva do aluno, como a importância da aprendizagem de conteúdos específicos, tendo o professor, a responsabilidade de orientar a direção destas atividades. Segundo ele, sem citar fontes, estes estudos têm mostrado que as pessoas desenvolvem uma intensa atividade construtiva ao realizarem aprendizagens específicas. Ensinar conteúdos específicos não representa algo necessariamente negativo. E cita que: “Tudo depende de quais conteúdos se quer ensinar e, principalmente, como eles são ensinados e como eles são aprendidos”. (Coll, 1998, p. 12)

Concordando com a afirmação que os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização, Coll (1998) esclarece que a ideia que está por trás disso é que a aprendizagem ocorre sempre em função de um determinado contexto sociocultural. Dessa maneira, o crescimento pessoal é o processo pelo qual os seres humanos se apropriam dos conhecimentos e formas culturais dos grupos sociais nos quais estão inseridos. O autor ainda destaca que esta assimilação não ocorre de forma passiva, e sim, numa dinâmica de reconstrução.

Enquanto alguns dos conhecimentos culturais necessários para o desenvolvimento dos aspectos individuais e sociais dos seres humanos podem ser apropriados informalmente no ambiente familiar, profissional etc., há conhecimentos que necessitam de ações educativas sistematizadas, como a educação escolar, sem a qual, muitos dos conhecimentos não seriam aprendidos.

Segundo Coll (1998) os conteúdos curriculares são uma seleção de formas ou saberes culturais relacionados a explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc.; cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada dos alunos dentro da sociedade a qual pertencem; isso quer dizer que nem todos os saberes ou formas culturais são suscetíveis de constar como conteúdos curriculares, mas somente aqueles cuja assimilação e apropriação são consideradas fundamentais; que não envolve todo e qualquer saber, mas somente os saberes e as formas culturais, cuja assimilação correta e plena requer uma ajuda específica, é que deveriam ser incluídos como conteúdos de ensino e de aprendizagem nas propostas curriculares.

Argumentando em favor da ampliação do entendimento de conteúdos, Coll (1998) aponta três diferenças básicas entre a aceção que ele defende e as habitualmente usadas, que desvalorizam a importância dos conteúdos no processo de educação escolar:

a) Os conteúdos são um elo essencial no processo de concretização das intenções educativas. Eles devem indicar e definir aqueles aspectos do desenvolvimento dos alunos que a educação escolar tenta promover. O ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos não são um fim em si mesmo, mas um meio indispensável para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

b) Os conteúdos específicos devem contribuir para o crescimento pessoal dos alunos favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização e, para isso, o processo de assimilação e apropriação dos conteúdos deve possibilitar a construção de significados e de atribuição de sentidos.

c) A natureza e os tipos de conteúdos.

Coll (1998) analisando o tratamento dos conteúdos na Educação de uma forma geral explicita que quando se afirma que eles têm um peso excessivo, o que se quer dizer é que um determinado tipo de conteúdo tem tido uma presença desproporcional nas propostas curriculares e nas práticas pedagógicas: aqueles relativos a fatos e conceitos. Diante disso, justificam-se as constantes reivindicações para que a escola valorize o ensino e a aprendizagem de outros aspectos considerados tão ou mais importantes que os fatos e conceitos, como por exemplo:

[...] estratégias ou habilidades para resolver problemas, selecionar a informação pertinente em uma determinada situação ou usar os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas; ou, também saber trabalhar em equipe, mostrar-se solidários com os colegas, respeitar e valorizar o trabalho dos outros ou não discriminar as pessoas por motivos de gênero, idade ou outro tipo de características individuais. (p. 14)

Defendendo que os conhecimentos relativos a fatos e conceitos sejam apenas um tipo de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, o autor propõe que sejam inseridos também outros tipos de conteúdos, relativos aos procedimentos e às atitudes, valores e normas.

Considerando que os saberes e as formas culturais que devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos podem pertencer a uma ou outra destas dimensões, não há porque reservar a denominação de conteúdos, às categorias de fatos e conceitos, pois, tudo o que pode ser aprendido pelo aluno pode e deve ser ensinado pelos professores.

A distinção entre os três tipos de conteúdos, conceitual, procedimental e atitudinal e a sua inserção nas propostas curriculares, como nos casos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), representa uma mensagem pedagógica importante que supõe a inclusão do ensino sistemático de certos tipos de formas e conhecimentos culturais que, apesar de reconhecida importância, têm sido tradicionalmente deixados a cargo do aluno. Para Nicoletti (2003), a construção do conhecimento na escola exige, quase sempre, uma ajuda pedagógica do professor, e isso vale para qualquer tipo de conteúdo.

Considerar conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, possibilita pôr sobre o papel o que se tem denominado de currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino. Neste sentido, a opção por uma definição de conteúdos, não restrita aos conteúdos disciplinares, permite que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar a pertinência dos conteúdos estabelecidos.

Dessa forma, Zabala (1998, p. 30) cita: “Portanto, ao responder a pergunta „o que deve se aprender?“, devemos falar de conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos etc.”.

O autor também destaca que a classificação proposta por Coll (1986), agrupando os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, possui uma grande potencialidade explicativa dos fenômenos educativos, permitindo responder a perguntas fundamentais para se atingir a finalidade da Educação, como “o que se deve saber”, “o que se deve saber fazer” e “como se deve ser”. Distinguir os três tipos de conteúdos possibilita a melhor adequação das estratégias didáticas e técnicas de avaliação, uma vez que cada um deles apresenta características e exigências diferentes. Entretanto, cabe lembrar que um mesmo conteúdo pode aparecer nas três dimensões, de acordo com o objetivo estabelecido, por isso, a interpretação não deve ser rígida, pois esta distinção é apenas para efeitos didáticos, devendo ser planejadas e desenvolvidas atividades que permitam trabalhar os três tipos de conteúdos de forma inter-relacionada.

Outra vantagem para a classificação dos conteúdos por tipos consiste em propiciar uma análise da distribuição dos conteúdos nos diferentes níveis de escolarização e perceber as diferenças existentes. Em outras palavras, se há predominância de certos tipos de conteúdos em cada nível, sendo possível perceber que o papel tradicionalmente atribuído ao ensino propicia acima de tudo o “saber”, um pouco do “saber fazer” e quase nada do “ser”, ou seja, muitos conteúdos da dimensão conceitual, alguns conteúdos procedimentais e poucos conteúdos atitudinais e daí discutir sobre a necessidade de se buscar maior equilíbrio das dimensões dos conteúdos.

Zabala (1998) destaca o fato que os estudos deste século que procuraram explicar os processos ensino-aprendizagem seguiram diferentes trajetórias, resultando em diversas interpretações, muitas delas desconsiderando as informações oferecidas pela psicologia da aprendizagem. O fato de haver uma série de correntes da psicologia para explicar a aprendizagem, não pode nos afastar da consciência de que há uma série de princípios nos quais as diferentes correntes estão de acordo:

- a) As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes;
- b) Correspondem em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento;
- c) A forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem varia segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas.

Enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são resultados de processos que sempre envolvem realidades singulares e aspectos pessoais.

2.2.2. Organização dos conteúdos: conceito e contexto

Um dos principais argumentos apontados pela SEE/SP para a elaboração dos CP foi a necessidade de organizar os conteúdos para melhorar a qualidade do ensino e por isso, abordaremos o que possa representar a organização e/ou sistematização dos conteúdos, seus significados e implicações para a prática pedagógica. Começaremos pela compreensão dos significados da terminologia e seu uso nos estudos científicos da área.

Organização ou sistematização dos conteúdos, ambos os termos têm sido utilizados pelos estudiosos para referir-se às questões que envolvem a escolha e sequenciação dos conteúdos a serem ensinados nos diversos anos de ensino escolar.

Não há um consenso sobre o termo mais adequado e geralmente não são apresentados os critérios que determinaram a opção por um ou por outro, portanto, têm sido usados como sinônimos, e muitas vezes, até mesmo utilizando-se a “conjunção” dos termos com o sinal de contra barra (sistematização/organização).

No levantamento da literatura sobre sistematização/organização dos conteúdos, pareceu-nos que nas obras produzidas no campo da Educação Física tem sido mais habitual o uso do termo “sistematização”, enquanto que nos estudos da pedagogia em geral e outras disciplinas “organização”, e reiteramos que não explicitam o porquê da terminologia ser a mais apropriada.

Não há pretensão aprofundar em discussões sobre o termo, mas entende-se ser pertinente apresentar algumas explicações.

Holliday (2006) define a sistematização como interpretação crítica, resultado de todo um esforço para compreender o sentido das experiências, tomando distância delas.

Antunes e Dantas (2010) entendem por sistematização como sendo o processo em que um conjunto de princípios (as práticas corporais no caso desse estudo) é entrelaçado numa ligação lógica, formando um todo harmônico.

Kawashima et al. (2009) entendem que sistematizar os conteúdos da Educação Física Escolar corresponde ao ato de organizá-los de forma coerente em seus diferentes níveis de ensino e que:

A cultura escolar revela uma organização, sobretudo em termos da distribuição dos conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino, para grande parte dos componentes curriculares quanto à sistematização dos conhecimentos, essa orientação também se amplia com os inúmeros livros didáticos. (KAWASHIMA et al., 2009, p. 458)

Zabala (1998) destaca que nas aulas, o ensino ocorre por meio de unidades didáticas, e que estas são configuradas por mais de um conteúdo e possuem relação entre si. A seleção dos conteúdos de cada uma das unidades não é arbitrária, eles são articulados de acordo com determinados critérios. A organização dos conteúdos diz respeito às relações e à forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam estas unidades didáticas. Quanto mais estiverem relacionados entre si, maior será a potencialidade de serem usados e compreendidos.

Rosário e Darido (2005) entendem como sistematização a organização dos conteúdos de uma disciplina em diferentes séries escolares e dentro da mesma série, cuja seleção, deve vislumbrar tanto a relevância social como a diversificação dos conteúdos e as características de aprendizagem dos alunos.

Importante esclarecer que para a realização deste estudo consideramos não haver prejuízos se utilizarmos um ou outro termo, ou seja, sistematização ou organização, uma vez que ambos têm sido empregados para se referir à mesma questão. Mas, para efeito de padronização, daremos preferência para a expressão “organização”, e preservaremos nas citações o termo adotado por cada um dos autores.

A nossa preferência por “organização” se relaciona mais à definição dos termos, do que em relação a uma atribuição maior de valor a uma do que a outra. Em nossas palavras, entendermos que organizar e sistematizar estão na mesma proporção que o planejamento e o plano. O primeiro representa o processo de reflexão para a elaboração do plano, enquanto o plano é o registro das decisões tomadas nesse processo. Assim, entende-se que organização envolve o processo de reflexão para o ordenamento dos conteúdos de ensino e a sistematização corresponde à conversão desse ordenamento para um programa a ser executado, uma espécie de roteiro organizado para a consecução do ordenamento.

Há outro ponto a ser esclarecido. Nota-se que muitos autores mencionam os materiais didáticos ao abordarem a organização dos conteúdos, associando-os. Ou seja, é muito comum encontrarmos as discussões sobre a organização dos conteúdos atreladas aos materiais didáticos. Isso ocorre porque, apesar de diferentes, materiais didáticos e organização dos conteúdos são temas que se relacionam fortemente, sendo ambos importantes elementos do processo ensino-aprendizagem, portanto, da prática docente. Rodrigues (2009) reconhece que os estudos sobre o livro didático não estão na dependência dos estudos sobre a organização dos conteúdos, mas que podem ser estudos complementares, principalmente, a organização alimentando e instrumentalizando os estudos sobre a produção do livro didático, uma vez que é por meio deles que as propostas de organização dos conteúdos das diversas disciplinas são apresentadas.

Entre diversos exemplos de estudos que associam organização dos conteúdos e livro didático, podemos citar Antunes e Dantas (2010) que investigaram a sistematização do conhecimento declarativo em Educação Física escolar de forma atrelada às discussões sobre os conteúdos apresentados nos livros didáticos da área.

A relação entre organização/sistematização dos conteúdos e livro didático é tão marcante e arraigada, que em um dos raros estudos que analisam especificamente o livro didático na Educação Física, elaborado por Darido et al. (2010), apesar do título deixar claro e evidente “Livro didático na Educação Física escolar”, os autores entenderam ser necessário atentar os leitores sobre o tema do artigo, a fim de evitar confusões:

É importante ressaltar que discutir a necessidade do livro didático na Educação Física nesse estudo não deve ser confundido com o processo de sistematização dos conteúdos ao longo dos ciclos de ensino, ou seja, quando falamos em livro didático estamos propondo a elaboração de um tipo de material de apoio ao professor, que poderá ser utilizado em qualquer série ou bimestre, dependendo das escolhas e das necessidades do contexto, da escola e do professor envolvido. (DARIDO et al., 2010, p. 451)

Antunes e Dantas (2010) reconhecem que a produção sobre os conhecimentos declarativos referentes aos conteúdos da área tem sido organizada não só na forma de livro didático, mas também na forma de propostas oficiais em nível municipal e estadual. Desta forma, há uma situação em que tanto os livros quanto os materiais

didáticos que apresentam os conteúdos dos currículos oficiais aos professores (como os CP), cumprem a mesma função, podendo ser considerados similares. No entanto, há aspectos em isso não ocorre, por exemplo, se a questão sobre os livros didáticos for de cunho mercadológico, envolvendo aspectos da sua produção e comercialização (MUNAKATA, 2003), dificilmente poderemos fazer associações dos livros com outros materiais didáticos ou com os CP, dados os diferentes interesses envolvidos e características peculiares.

Em outro capítulo, serão exploradas um pouco mais as semelhanças e diferenças entre os livros didáticos e os materiais didáticos para melhor caracterização dos CP. Por ora, quisemos apenas esclarecer aspectos que nos importarão nesse capítulo, especialmente o fato exposto na introdução deste estudo, de que muitas vezes os autores ao se referirem aos materiais didáticos, o fazem especificamente em relação ao livro didático. No entanto, mesmo não sendo os CP (objeto deste estudo) classificados como um típico livro didático, muitas das reflexões sobre os livros, são facilmente ponderáveis aos materiais didáticos em geral, desde que observadas as possíveis diferenças para não incorrerem em erros. Assim, nos mantendo atentos a isso, seguiremos na conceituação da organização dos conteúdos e, quando preciso, apresentaremos reflexões sobre o material ou livro didático, baseado nas considerações apresentadas.

Porém, antes de avançarmos, já esclarecido sobre a presença dos estudos sobre livro didático nesse referencial teórico, apontaremos outra citação de Rosário (2006, p. 168) para reforçar a estreita relação entre organização dos conteúdos e material didático: “[...] muitas vezes, é o livro didático que fornece os elementos para a sistematização dos conteúdos, e não a construção de um conjunto de conhecimentos elaborados e refletidos pelos docentes cientificamente”.

É incontestável a desvalorização das reflexões sobre a organização dos conteúdos na Educação Física escolar ao longo dos tempos, e conseqüentemente, também sobre os materiais didáticos. Antunes e Dantas (2010) apontam a falta de iniciativas na área quanto ao desenvolvimento e estruturação dos conhecimentos a serem ensinados e que, quando existem, não são explicitados os critérios usados nem a base teórica, sendo prova disso a quase total ausência de livros didáticos.

Rosário e Darido (2012, p. 692), também integrando os temas organização dos conteúdos e livros didáticos, reafirmam a carência de organização dos conteúdos na Educação Física:

Quando se considera a produção bibliográfica específica da Educação Física verifica-se que existem pouquíssimos trabalhos que se dedicaram a estudar a sistematização de conteúdos escolares. Além disso, grande parte dos professores de Educação Física não costuma utilizar livros em suas práticas pedagógicas porque entendem a Educação Física exclusivamente na perspectiva do saber fazer, desconsiderando o que Zabala (1998) denomina de dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos. (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 692)

Os resultados do estudo de Rosário (2005) reforçam a constatação de que faltam elementos aos professores para refletirem sobre a sistematização dos conteúdos. Kawashima et al. (2009, p. 458) evidenciam que “[...] a Educação Física não tem seus conteúdos sistematizados, ou seja, não existem critérios claramente definidos que auxiliem os professores na organização curricular, bem como, é bastante restrito os livros didáticos para a área”.

Com exceção do trabalho do professor Hudson Ventura, publicado na década de 1970, apenas recentemente começam a surgir livros didáticos para auxiliar os professores na organização dos conteúdos, como Freire e Scaglia (2003); Darido e Rangel (2005), Darido e Souza Júnior (2007), Darido et al. (2011), além dos materiais integrantes dos currículos Estaduais, como ocorre em São Paulo, Rio Grande do Sul, entre outros, e ainda algumas poucas apostilas produzidas por redes particulares de ensino.

A organização dos conteúdos depende da compreensão que se tenha de qual deva ser o conhecimento escolar. Antunes e Dantas (2010) apontam que existem os conhecimentos da Educação Física enquanto área de estudo (acadêmicos) a partir dos quais são estabelecidos os conhecimentos escolares (conteúdos a serem ensinados aos alunos), cabendo ao professor fazer essa transposição. Para os autores, o problema é que na Educação Física não há clareza nem consenso no que se constituiria o conhecimento da Educação Física a ser disseminado nos ciclos do Ensino Fundamental e Médio.

Bracht (2010) aponta outro ponto de vista. Ele entende que em virtude das mudanças societárias das últimas décadas, que enfraqueceram os projetos de qualquer tipo de hegemonia em favor de uma pluralização dos sentidos, o pressuposto de uma Educação Física única perdeu força:

Assumimos, então, a ideia de que melhor do que a segurança da certeza (de uma verdadeira EF) é a autonomia e a autoridade

para criar novas educações físicas, coerentes com os seus contextos específicos. Isso não significa abandonar a necessidade de indicar e fundamentar as concepções de educação, de homem e de sociedade presentes nessas práticas, mas de fazê-lo com base em princípios democráticos, ou seja, de assumir o pressuposto de sua historicidade (talvez o único a ser admitido) e, portanto, de sua abertura à discussão. (BRACHT, 2010, p. 106)

Se as diferentes propostas surgidas a partir do movimento renovador estabeleceram uma “disputa” na área, esperando-se que uma delas “vencesse”, concordamos com Bracht (2010) que hoje seja tempo das “Educações Físicas” coexistirem, portanto, podendo haver diferentes entendimentos sobre o “corpo de conhecimentos” pertinentes à área, importando sim, a coerência na organização e transposição didática dos conteúdos.

Para Moreira e Candau (2008), o conhecimento não é uma simplificação de conhecimentos produzidos fora do contexto da escola, e sim uma construção específica da esfera educativa, possuindo características próprias e sendo construído nas relações estabelecidas com a sociedade. Segundo os mesmos autores, estes conhecimentos são derivados de saberes e conhecimentos culturalmente produzidos, selecionados e preparados para constituir o currículo formal escolar, portanto, integram o currículo e a sua aprendizagem é necessária para que os conhecimentos culturalmente produzidos possam ser apropriados pelos alunos, criticados e reconstruídos. Lembramos que esses autores afirmam que nesse processo a organização dos conteúdos assume papel central, devendo o professor conhecer, escolher, organizar e desenvolver criteriosamente os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Para eles, a seleção adequada de conteúdos (relevantes e de qualidade) promove a ampliação do universo cultural.

Segundo Kramer (2001) acesso dos professores ao conhecimento elaborado na área da Educação e da cultura em geral é fundamental para a concretização de uma proposta curricular, permitindo que repensem a sua prática, fortaleçam a sua cidadania e sejam produtores de conhecimentos.

Para Forquin (1993), o conteúdo da Educação surge diretamente da cultura e o conteúdo que se transmite é algo que precede e ultrapassa os indivíduos, ao mesmo tempo em que os constitui como sujeitos humanos. O autor ressalta a relação entre Educação e cultura, afirmando que a Educação não existe fora da cultura ou sem ela, sendo o recíproco verdadeiro. Os professores assumem papel primordial na transmissão

cultural, dependendo de sua crença a seleção do conteúdo a ser transmitido. Por isso, a necessidade da legitimação pelos professores dos conhecimentos a serem ensinados.

Forquin (1993) afirma não se saber mais com segurança o que deva ser ensinado como cultura geral, prevalecendo o instrumentalismo e o discurso da adaptação e utilidade momentânea, sendo desprezados os aspectos relacionados à justificação cultural da escola. Por isso, a necessidade de reflexão sobre a cultura e os elementos culturais das escolhas educativas. Em relação às críticas sobre a necessidade e limites da organização dos conteúdos na Educação Física, verifica-se posicionamentos favoráveis e contrários entre os autores.

Daolio (2002) discorda de uma organização prévia dos conteúdos na Educação Física da forma com que tem ocorrido nas demais disciplinas do currículo escolar. Seus argumentos são baseados em uma concepção de que os conteúdos a serem selecionados devem estar primordialmente em sintonia com a cultura local e da realidade na qual a escola está inserida, e por isso considera um equívoco imaginar que todas as escolas devam trabalhar com um mesmo currículo fechado e inflexível. O autor explica que:

[...] em um programa de aulas que imponha, por exemplo, que o basquetebol deva ser ensinado a partir da 5ª série, no segundo bimestre do ano, seguindo a mesma estrutura pedagógica tida como universal e única, estará, no mínimo, desconsiderando as especificidades locais, ainda mais quando esta organização vem de outra realidade. Não estará respeitando a tradição histórica e a dinâmica cultural do grupo. (DAOLIO, 2002, p. 18)

Para esse autor, um programa curricular poderá enrijecer a prática pedagógica, trazendo prejuízos como a desvalorização do conhecimento que o aluno já possui.

Para Neira e Nunes (2006) a sistematização dos conteúdos deve ser definida de maneira que os conteúdos sejam construídos incorporando as experiências dos alunos, o que não seria possível com determinações a priori. Assim, só seria viável uma sistematização para o contexto de cada escola, baseado nas características da comunidade em que esteja inserida.

Estes pensamentos descritos enquadram-se em uma concepção de cultura denominada “relativista”. Cuche (2002) esclarece que esta abordagem cultural dá toda importância à diversidade, devendo ser considerada cada cultura como única e específica, que cada cultura representa uma totalidade singular, não contraditória à unidade fundamental da humanidade. O relativismo se opõe à visão “universalista” de

cultura, que se pauta na unidade. Segundo o autor, para os universalistas, a ideia de unidade suplanta a consciência da diversidade, por isso, a cultura é antes de tudo a “cultura da humanidade”. As propostas de elaboração prévia de uma organização dos conteúdos encontram respaldo neste conceito universalista, no qual as culturas particulares estão inseridas em uma cultura de caráter mais global, não podendo ser compreendidas de forma desvinculada desta, havendo aspectos que não variam de uma cultura para outra.

Forquin (1993) acrescenta que também são características relativistas o entendimento de que não existem critérios que viabilizem e legitimem a seleção das atividades e obras humanas, e que não podemos considerar umas melhores que outras.

Saviani (2003) explica que para os relativistas, a construção de um currículo que busque romper com a formação acrítica, superando o discurso tecnicista e a reprodução das relações sociais de poder estabelecidas, deve basear-se na cultura em que o aluno está inserido e não por uma distribuição prescritiva do conhecimento. Assim, compreende-se que os relativistas posicionam-se contrários a uma organização prévia dos conteúdos, defendendo a ideia de construção do currículo “em sala de aula”, envolvendo aluno e professor em um processo de permanente pesquisa e reflexão, cujos conhecimentos a serem apreendidos sejam pertencentes ao cotidiano dos alunos.

Entre os autores favoráveis à organização prévia dos conteúdos, ou que se aproximam destas ideias universalistas, Darido et al. (2010) consideram que a apresentação de um currículo que contenha um conjunto de princípios de sistematização, com conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de Educação Física, como possibilidades de refletir sobre a própria prática, auxílio para um melhor planejamento das atividades, a implementação de conteúdos diversificados e melhores condições de aprendizagem, mesmo reconhecendo que nosso país é muito extenso e apresenta inúmeras diferenças culturais. Reconhecem também que alguns professores de Educação Física têm sistematizado, aprofundado e diversificado os conteúdos na prática pedagógica a partir de suas próprias experiências, pois a produção teórica da área ainda não possibilitou a construção de parâmetros que pudessem nortear esta prática, especialmente quando se pretende uma Educação Física que valorize as dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos, voltada à formação do cidadão crítico.

Kunz (1994) entende que a elaboração de um programa mínimo poderia resolver a bagunça interna de nossa disciplina, um programa de conteúdos baseados na

complexidade e com objetivos definidos para cada série de ensino. Esse programa traria opções para o professor que, por exemplo, implementa um mesmo conteúdo, com a mesma complexidade tanto para a 5ª série (atual 6º ano) quanto para o Ensino Médio.

Paes (2002) destaca que a prática repetitiva de gestos técnicos dos movimentos esportivos em diferentes níveis de ensino como um dos problemas nas aulas de Educação Física. O autor exemplifica apresentando uma situação corriqueira em que o que se ensina de voleibol no sexto ano é o mesmo que se ensina no Ensino Médio, revelando a desconsideração das fases de desenvolvimento do aluno e comprovando que o esporte é tratado como um fim em si mesmo, provocando até mesmo a evasão dos alunos das aulas. Entendemos que esta situação exposta pelo autor relaciona-se com a falta de organização dos conteúdos.

González (2006) defende uma sistematização dos conteúdos na Educação Física, uma vez que ela integra os componentes curriculares, sendo responsável por um determinado campo de saber. Para isso, seria necessário apontar explicitar o conjunto de conhecimentos e explicar como eles se organizam. O autor ainda cita que uma sistematização dos conteúdos traria benefícios para o aluno, nos casos em que há mudanças de escola, além de oferecer maior legitimidade aos professores e às propostas que buscam a ampliação dos conteúdos.

Kawashima et al. (2009) também acreditam que uma sistematização da Educação Física escolar poderia auxiliar na conquista da sua legitimidade enquanto componente curricular, aproximando-a da dinâmica da cultura escolar.

Saviani (2003) aponta haver estudiosos da Educação que compreendem que a organização dos conteúdos deva ter por base a cultura geral, considerando o cotidiano dos alunos, entendendo sempre a prática social enquanto experiência humana generalizada e que nesta concepção é possível a existência de um currículo comum a partir do qual as particularidades seriam contempladas pela mediação do professor. É com esta perspectiva de organização dos conteúdos que temos nos identificado e baseado para avançarmos neste estudo, acreditando na viabilidade de uma organização a priori dos conteúdos, desde que nela “dialoguem” e coexistam os saberes pertencentes a ambas as esferas culturais.

Nossos estudos e experiências acumuladas como docente na Educação Básica, no ensino superior e pesquisador, e até mesmo as lembranças de quando éramos alunos na escola, nos remetem a entender que se faz necessário a construção de um currículo que possa atender a esta cultura “mais globalizada”, mas buscando artifícios para que

também possam ser contemplados neste currículo os temas relacionados à cultura mais imediata da comunidade em que ocorre a prática pedagógica.

Acreditamos que assim, poderemos permitir que o aluno amplie a sua leitura da realidade de forma que possa ser inserido criticamente na sociedade em que vive, situando-se em seu contexto próprio e alargando suas fronteiras.

Apresentadas estas primeiras aproximações com temas relevantes nesse estudo, analisaremos os CP e os documentos que o sustentam.

2.3. Os Cadernos do Professor do Currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Diretamente relacionado aos objetivos desse estudo, este capítulo contém a análise dos principais documentos que integram essa pesquisa: o texto base que apresenta os princípios e conceitos da Proposta Curricular para Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008), que tornou-se currículo oficial em 2010, e os CP, material de apoio que apresenta os conteúdos de Educação Física de cada um dos anos de ensino e bimestres.

2.3.1. O Currículo do Estado de São Paulo

O CSP consiste em um novo instrumento da política educacional adotada pela SEE/SP. Implementado no ano de 2008, abrangendo da 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, declara como finalidade a organização do ensino em todo o Estado e oferecer subsídios aos professores. Foi elaborado, entre outros motivos, por considerar que a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96), ao possibilitar autonomia às escolas para a definição de seus próprios projetos pedagógicos, apesar de significar um avanço, representou uma tática

descentralizada ineficiente para garantir a boa qualidade do ensino na rede pública. (SEE/SP, 2008)

Segundo informações contidas no próprio documento que apresentou o currículo, a sua elaboração ocorreu mediante levantamento documental e técnico pedagógico, consultas a escolas e a professores da rede, pretendendo sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. (SEE/SP, 2008)

O atual CSP teve origem em 2007, como parte do programa educacional denominado pela SEE/SP “São Paulo Faz Escola”, chegando às escolas da rede pública estadual no início do ano letivo de 2008, em forma de um jornal, entregue a todos os alunos e da “revista do professor”. O material inicial foi utilizado por quarenta e dois dias letivos, com a incumbência de recuperar os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, priorizando as competências de leitura e escrita e também como forma de teste do seu uso entre escolas e professores, para posterior aperfeiçoamento do material. Com base nesta experiência, ainda em 2008, foram distribuídos os CP, contendo sequências didáticas e sugestões para o desenvolvimento do conteúdo. Em 2009, foram distribuídos os CA contendo textos explicativos, imagens, exercícios para fixação dos conteúdos e espaços para anotações.

Em 2010, com a proposição de ser algo em permanente construção coletiva e de garantir a todos os alunos o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas, o que fora inicialmente apresentado como uma proposta, passa a ser então o currículo oficial (SEE/SP, 2010) e, conforme o próprio documento, procurou-se oferecer as referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)¹, dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada da Escola de Formação de Professores, com o intuito de auxiliar as escolas na construção de suas propostas pedagógicas. A coordenadora geral do projeto São Paulo Faz Escola, afirma que esta organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, preservando o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade e ainda definir as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas. (FINI, 2008)

¹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Arquivos/2_Apresentacao_do_site.pdf>. Acesso em 13/08/2012.

O CSP aponta entre seus princípios: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização do mundo do trabalho. Foram estabelecidas as seguintes áreas: a) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Química e Física b) Matemática c) Ciências Humanas e suas Tecnologias - História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia d) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SEE/SP, 2008).

Em 2009 foi publicado um número especial da revista *Educação & Cidadania*, reunindo um conjunto de artigos de autores conceituados no campo educacional, conforme apontado em seu próprio editorial, com o intuito de empreender um debate árduo e profícuo a respeito da Reforma Curricular adotada por São Paulo desde 2008. Pela forte relação do tema dessa publicação com o nosso estudo, em especial nesse capítulo, e pela qualidade das análises expostas, destacamos diversos argumentos e análises encontradas nos artigos nela publicados.

Sarno e Cancellero (2009), do mesmo modo que Arroyo (2010), analisaram as políticas públicas para a Educação no Estado de São Paulo, enfatizando as adotadas no período entre 1983 e 2009 e tendo como eixo o CSP do Ensino Fundamental e Médio implantado em 2008. Esses autores afirmam que a elaboração dos currículos neste Estado, contraditoriamente ao discurso oficial, tem ocorrido com pouca interlocução com os profissionais da Educação, quase sempre sem discussão prévia e de forma desarticulada, permanecendo a separação entre os sujeitos do processo e os que tomam as decisões. Eles entendem que estes fatores têm impedido que os profissionais da Educação e a comunidade discutam e se apropriem dos objetivos, das diretrizes e da busca das adequações necessárias para viabilizar o trabalho em cada escola, incluindo questões referentes à articulação entre as mudanças e as condições de trabalho, de organização, funcionamento da escola, formação profissional e salários. Dessa forma, concluem que propostas que teriam potencial para inovar a prática, acabam caindo em descrédito por não serem acompanhadas das condições adequadas.

Saviani (2009) também analisa que o atual Currículo do Estado de São Paulo não representa um modelo de superação em relação aos anteriores, afirmando manter para o atual currículo muitas das críticas que já apontou em análises de currículos anteriores, por exemplo: não participação dos verdadeiros responsáveis pela realização dos currículos na escola; prescrição de conteúdos a serem desenvolvidos; falta de

espaços para adaptações e ajustes por parte das escolas; desconsideração das dificuldades encontradas no cotidiano; a não solução de problemas importantes, como tempo de permanência do aluno na escola e às condições de trabalho das equipes escolares. A autora alerta para a necessidade de se conhecer os preceitos e conceitos presentes nos documentos referentes ao Currículo do Estado de São Paulo, para que possam ser adequadamente criticados, e que isso não significa apenas destacar alguns aspectos positivos, isolando-os dos negativos, mas de questionar os processos de elaboração e implementação e essência das políticas curriculares.

Como em todos os temas que integram as práticas sociais, a proposta que lançou o CSP, considerada “culturalista” gerou controversas opiniões, tanto quanto as bases político-filosóficas que a constituem, até as questões de ordem pedagógica, como a sistematização do ensino e o material didático. Também pesaram as questões sobre políticas de formação dos professores, salários e demais condições de trabalho. Em um boletim intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica” (APEOESP, 2012), representantes das entidades do magistério paulista apontam o CSP como mais uma política implementada pelo governo estadual, sem a necessária participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional escolar. Inferem que a proposta retira a autoria do trabalho didático, a autonomia docente e que os CP fazem com que o docente se torne um mero repetidor de conteúdo elaborado por outrem, desvinculado da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar o fazer pedagógico, são guias didáticos expressamente orientados pelas políticas educacionais do Banco Mundial.

Desde a divulgação e implementação do CSP, diferentes opiniões foram manifestadas na área também quanto às suas efetivas contribuições para a melhoria da qualidade de ensino. Ressaltamos uma observação feita por Kramer (1997) de que as propostas curriculares surgidas em nosso país a partir do processo de redemocratização são reflexos de possibilidades de desenvolver diferentes alternativas práticas de ação no campo educacional, bem mais interessantes daquelas do período da ditadura, que vinham com atos institucionais e práticas educacionais de triste lembrança.

Para Bezerra Neto et al. (2009), diferentemente dos currículos anteriores (mais centrados no ensino, direcionando as ações para a atuação do professor), o CSP é mais centrado na aprendizagem, tendo o gestor escolar como foco, atribuindo-lhe a tarefa de formar o professor, ensinando-os sobre o que o aluno deve aprender, desconsiderando assim toda a formação e experiência do docente e esvaziando o seu papel, cabendo

assim ao gestor o gerenciamento do trabalho pedagógico, cobrando a eficiência no uso dos recursos didáticos enviados às escolas, para atingir fins predeterminados.

Bezerra Neto et al. (2009) associam o CSP a uma política neoliberal, afirmando ter sido construído calcado na visão de Educação difundida pelo Banco Mundial, aderindo valores da sociedade capitalista vigente, não representando um real modelo de superação das injustiças sociais, podendo isso ser observado em diversas ideias apresentadas nos documentos, por exemplo:

a) ter como um dos seus pilares o “aprender a aprender”, buscando estimular individualmente a autoaprendizagem visando à inserção no mundo de modo produtivo e solidário;

b) enfatizar a formação para o trabalho, dicotomizando os saberes a serem apropriados pelos alunos da classe trabalhadora e das elites;

c) Naturalizar o conceito de desigualdade, propondo que as pessoas gerenciem por si mesmas os conflitos sociais, retirando do Estado a responsabilidade pela distribuição de renda e riqueza a exemplo dos programas “amigos da escola”, “educação solidária” entre outros, da mesma forma, o que chamam de diferenças culturais, na realidade são desigualdades impostas ao trabalhador a partir da expropriação de sua força de trabalho.

Esses autores também entendem que nesta proposta o professor passa a ser um executor de tarefas preconcebidas das quais não participa da elaboração.

Sanfelici et al. (2009) corroboram com as análises que situam o CSP numa perspectiva de política educacional neoliberal, apontando que nele se disfarça pelo discurso garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências e com escolas funcionando como uma rede, para perpetuar uma política mais ampla que vem sendo implementada no Brasil há algumas décadas, alinhando o sistema educacional nacional às diretrizes econômicas, sociais e política, implementadas por agências financeiras e organismos internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Entendem estes autores que o CSP determina as orientações a serem seguidas pelos gestores e professores sem conferir-lhes autonomia, prevendo inclusive, a

“coordenação de ações entre as disciplinas” e a “vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade”, tratando-se assim, de uma camisa de força, no qual conteúdo e forma constituem partes articuladas subordinadas ao instrumento pedagógico. Também enfatizam os professores como sendo meros executores dos materiais didáticos.

2.3.2. Os Cadernos do Professor: descrição, implementação e considerações

Conforme mencionado, os CP são apresentados por disciplina e constituem uma sistematização dos conteúdos para cada série (anos de ensino), indicando para os professores os temas a serem desenvolvidos em cada um dos bimestres, com orientações didáticas e possibilidades de tarefas para o desenvolvimento e avaliação dos temas e seus subtemas, para que sejam desenvolvidos pelos professores dentro do prazo estabelecido.

Cada um dos cadernos contém um texto de abertura denominado “São Paulo Faz Escola – uma proposta curricular para o Estado”, a ficha do caderno, orientação sobre os conteúdos do bimestre, a apresentação do tema a ser desenvolvido, situações de aprendizagem (conteúdos, habilidades específicas e sugestões de atividades), atividade avaliadora, situações de recuperação, recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (dicas de sites, livros, filmes, artigos etc.) e considerações finais.

Esta estrutura, segundo Catanzaro (2012) visa estabelecer a sequência dos conteúdos, definir posicionamento a ser adotado pelo professor mediante os temas abordados, incentivar o professor a estimular a participação ativa do aluno nas atividades, sugerir estratégias de ensino, servir como um material didático trazendo informações sobre os diversos temas propostos, sugerir fontes alternativas de busca de informações (sites, livros, revistas etc.), servir como apoio didático e definir objetivos por temas a serem alcançados e avaliados.

O conteúdo do CP foi elaborado com base nos resultados do SARESP 2007, 2008. Após seu primeiro ano de implementação as escolas puderam enviar sugestões à

Secretaria de Educação e em 2009 foram distribuídos nova versão destes materiais para as escolas, servindo de base para o SARESP. Catanzaro (2012) entende que este fato denota que o programa “São Paulo faz escola” já tenha sido concebido com o propósito de estabelecer um sistema articulado de fontes de informações a respeito do rendimento escolar dos alunos.

Avaliando positivamente os resultados do SARESP 2009, a SEE/SP manteve em 2010 e 2011 os mesmos CP, sem que houvesse distribuição de novos materiais para os docentes. A implementação dos CP fora acompanhada de outras ações como a criação de um site em 2010, apresentando vídeos e roteiros com sugestões de atividades para cada disciplina. Catanzaro (2012) aponta os CP como a medida mais visível do programa São Paulo faz Escola, principalmente pela sua distribuição bimestral acabar por lembrar os professores sobre prazos e relação dos conteúdos com o SARESP. A autora ainda cita que outras ações trazem implicações para o uso do material, como os sistemas nacionais de avaliação da Educação Básica e a gestão dos resultados e políticas de incentivo.

Na carta de apresentação do próprio material, observa-se a afirmação dos CP como material de apoio:

[...] foram identificados e organizados, nos Cadernos do Professor, os conhecimentos disciplinares por série e bimestre, assim como as habilidades e competências a serem promovidas. Trata-se de orientações para a gestão da aprendizagem na sala de aula, para a avaliação, e também de sugestões bimestrais de projetos para a recuperação das aprendizagens. (SEE, 2008, p. 06)

No entanto, sendo os conteúdos destes cadernos referência para a elaboração das provas do SARESP, torna-se difícil compreender tais orientações apenas como sugestões aos professores.

Catanzaro (2012) também percebe uma situação ambígua na qual, ao mesmo tempo em que os CP auxiliam o professor e afirmam conferir-lhe autonomia para modificações, também podem representar um elemento constrangedor quando dos resultados do SARESP, havendo assim, uma insistência por parte da direção da escola para que os CP sejam seguidos, uma vez que dos resultados dos alunos depende

inclusive a bonificação² da escola. Vimos aí uma situação, ao menos, mal esclarecida, a qual a autora entende como um desequilíbrio nas relações de poder, por conta da ausência de uma real parceria de trabalho com os professores.

Se por um lado o material possa representar, ainda que de forma implícita, um engessamento da prática do professor, por outro, Catanzaro (2012) observou na prática cotidiana de uma escola da rede da SEE/SP, que os professores apresentam diversas formas de insubmissões, evitando assim o engessamento e criando novas formas de trabalhar a partir da proposta, negando assim a condição de mero executor das prescrições. A autora entende que o CP representa o centro do CSP, tendo o Estado preferido adotar um material robusto direcionado ao professor, ao invés de oferecer condições para que cada escola desenvolvesse um bom projeto pedagógico, se atendo à concepção recorrente nas políticas educacionais brasileiras, que pressupõem incompetência técnica dos professores, sendo este o motivo da baixa qualidade do ensino. A autora reconhece ainda que esse material contribuiu de fato para a melhoria do desempenho dos alunos, entretanto, aponta uma visão limitada da SEE/SP, por abordar a questão do material didático como se fosse o único ou principal problema da escola.

No processo de implementação, cabe registrar ainda, haver frequentes atrasos na distribuição do material para as escolas, desorganização esta, que afeta o trabalho docente.

Vale lembrar que a Educação Física não é disciplina integrante do SARESP, mas há indícios de outras formas que possam levar o professor a “ser cobrado” pelos gestores da escola para o cumprimento fiel dos conteúdos apresentados nos CP. Reafirmamos ainda, que temos verificado num contato bem próximo com os professores da rede pública da SEE/SP e que lecionam no ciclo II do Ensino Fundamental, que muitos deles só começaram a repensar suas práticas a partir das novas possibilidades apontadas nos CP, ampliando assim a possibilidade de avançarem em suas reflexões para até mesmo apresentarem proposições. Mas, se desconfiarmos que os professores sejam incapazes disso, também não faria sentido pretender que eles próprios elaborassem seus programas e conteúdos de ensino. Ambas as questões serão observadas nessa investigação.

² O Governo do Estado planejou o programa São Paulo Faz Escola, articulado a outras medidas que o examinam por meio dos resultados obtidos pelos alunos, podendo gerar bonificação para as escolas que melhorem seus resultados. (CATANZARO, 2012)

2.3.3. Os Cadernos do Professor na Educação Física

Pretendendo atender entre 5.000 e 6.000 escolas e mais de 15.000 professores, os 28 Cadernos do Professor (CP) para a Educação Física foram elaborados pelos professores Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira, todos eles professores e estudiosos da Educação Física escolar, mestres ou doutores na área, envolvidos com pesquisas, publicações, formação profissional, sendo alguns já bastante renomados na área e outros com significativa experiência na Educação Básica.

O CEF explicita a “perspectiva cultural” como a concepção de Educação Física que permeia a disciplina e se apoia no conceito de “cultura de movimento”, no qual entende-se que no ensino da Educação Física escolar:

[...] pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se. (SEE-SP, 2008, p. 04)

Esse documento utiliza a expressão “Se Movimentar”, esclarecendo que ela tem sido empregada para destacar o fato de que se trata de sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades, por isso, o “Se”, colocado antes do verbo de forma proposital, tem a intenção de enfatizar o fato de que o sujeito (aluno) é autor dos próprios movimentos, que são carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, não resultando apenas de referências externas, como as técnicas esportivas. O “Se”, refere-se ao movimento próprio de cada aluno.

Dessa forma, definem o Se-Movimentar como:

[...] a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/ conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. (SEE-SP, 2008, p. 05)

São raros na área os estudos mais aprofundados envolvendo “os usos” dos CP e dos CA. Isso pode ser facilmente percebido no levantamento de literatura, seja nos periódicos de destaque, livros, bancos de dissertações ou teses das faculdades renomadas. Betti (2009) relembra que não é possível chegar a uma avaliação consistente sem que haja investigações sobre como os professores de Educação Física lidam com as novas propostas em suas aulas, como seus saberes profissionais intervêm nesse processo e em que direção, e como essas inovações têm melhorado as aprendizagens dos alunos.

Quanto à estruturação, estes cadernos seguem a mesma lógica daquelas dos cadernos das demais disciplinas.

Ladeira et al. (2008) realizaram estudo sobre o impacto do CSP na opinião dos professores de Educação Física. Entre os resultados, destacaram como a principal vantagem a sua contribuição para a organização do trabalho escolar, enquanto que as principais desvantagens se referiram à falta de liberdade para a unidade escolar e a falta de uma adequada formação profissional para utilização do material. Quanto às vantagens para os alunos, elas aparecem concentradas na necessidade do professor ter uma organização dos conteúdos, facilitando o trabalho pedagógico, devido a uma sequência a ser seguida, o que instiga ao aluno pesquisar e assim, ampliar seus conhecimentos. As desvantagens se concentram na adaptação a um novo modelo, o que tem provocado conflitos com as práticas existentes, com o professor não se sentindo livre para as suas escolhas e muita teoria para o aluno que não está acostumado às reflexões nas aulas de Educação Física, além do vocabulário difícil com termos novos.

Betti (2009) reconhecendo as críticas em torno da CSP relacionadas a possibilidade de ferirem a autonomia dos professores e das escolas, padronizando conteúdos e desconsiderando os contextos locais, afirma que para as mudanças realmente acontecerem no cotidiano das aulas de Educação Física, é preciso o entendimento, concordância e adesão dos professores. No entanto, o autor lembra que a Educação Física tem se caracterizado pelo “laissez-faire” e que as novas propostas curriculares estaduais podem estar provocando um impacto positivo, definindo claramente para a comunidade o papel da Educação Física escolar.

Para Neira (2011), os materiais de apoio do Programa “São Paulo Faz Escola”, incluindo os CP, suplantaram o documento norteador, sendo estes muitas vezes vistos de forma dissociada pelos professores, entendendo estes, que os CP é que materializam o currículo por meio das instruções apresentadas, instrumentalizando e norteando as suas ações didáticas, dispensando a compreensão do referencial que o alicerça. Suas análises também evidenciam a apreciação dos professores pelo rol de conteúdos contido nos CP, sendo apontado por eles como o fator de maior impacto dentro do CSP, denotando assim, uma mudança em relação à tradição curricular da área, que primava pela modificação de métodos e estratégias de ensino e não dos conteúdos. Neste sentido o autor destaca que os educadores da escola oficial paulista viram-se diante do compromisso de ensinar desde as técnicas e táticas do boxe até os tipos de hipertrofia.

Neira (2011) vê importância nos CP diante da falta de condições que os professores dispõem para investigar sobre os conteúdos para a preparação das aulas, e refuta as ideias de que é possível ensinar o que não se sabe e que o método suplanta o conteúdo. Para ele, o fato de professores utilizarem o material como receita, decorre da deficiência dos saberes docentes para a concretização do currículo, limitações estas relacionadas ao pouco conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados e a um distanciamento destes conteúdos das atuais demandas sociais, incluindo a diversidade cultural e formação de identidades democráticas. O autor destaca a importância do domínio dos conteúdos pelo professor afirmando que:

[...] as representações mais úteis dos conteúdos ensinados, analogias mais poderosas, exemplos e ilustrações que tornam a compreensão de tópicos específicos mais fácil. Este é o único conhecimento cuja autoria pertence ao professor, já que é aprendido durante o exercício profissional. (NEIRA, 2011, p. 24)

Se por um lado Neira (2011) reconhece o valor de um material de apoio como os CP, por outro, baseado em uma concepção relativista de cultura, discorda veementemente dos conteúdos que neles são apresentados, entendendo que:

- a) Representam novidade no currículo escolar, sem que tenha sido dada ao professor, oportunidades suficientes para o aprofundamento nos conteúdos;
- b) São abordados superficialmente e de forma fragmentada, num tom informativo e instrumental;
- c) Estão desconectados da origem sociocultural do aluno;

- d) Enfatizam aspectos técnicos, táticos e biológicos das práticas corporais.
- e) Desconsideram as abordagens de características multiculturais e democráticas.

Enfim, para Neira (2011) os conteúdos dos CP não propiciam a formação de um sujeito crítico capaz de lutar por transformações na sociedade, estando as competências e habilidades a serem desenvolvidas, relacionadas aos significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes, disseminando visões hegemônicas de mundo e reduzindo possibilidades para a manifestação de outras concepções, exercendo o professor o papel de mero transmissor de conhecimentos poucos tradicionais e utilizando uma abordagem superficial e sem qualquer espaço para a crítica ou para o reconhecimento dos seus saberes. Segundo o autor, isso ocorre, por exemplo, na ênfase dada aos conteúdos decorrentes da cultura hegemônica (práticas esportivas brancas, burguesas, cristãs e euro-americanas), em detrimento das manifestações das minorias culturais.

Concordamos com as análises de Neira (2011) quanto ao reconhecimento de possíveis contribuições de um material de apoio e a necessidade de condições para que o professor possa ressignificar os conteúdos nele presentes, no entanto, ainda nos resta analisar os conteúdos dos CP no decorrer desta pesquisa, para firmarmos posições quanto às críticas por ele apontadas. Também preliminarmente, fazemos eco à importância da formação profissional para que o professor esteja mais bem preparado, e que isso deva ocorrer desde a formação inicial. No momento permanece aguçada nossa curiosidade por saber quais significados os professores comprometidos com a educação de qualidade atribuem a esse material didático e se seriam eles desqualificados para reelaborar, ampliar e aprofundar o conteúdo do CP de acordo com as necessidades do cotidiano de sua prática pedagógica.

Ressalta-se como ponto de partida para esse estudo, o entendimento de que seja imprescindível que a cultura mais imediata do aluno seja contemplada nos conteúdos, mas que também se faça presente no material didático, conteúdos de uma cultura mais abrangente. Sobre isso, não ficou claro na posição de Neira (2011) a forma com que os CP contemplariam as manifestações culturais de cada comunidade escolar do Estado. Seria por meio de cadernos elaborados especificamente para cada classe, escola, bairro, cidade? Muitas destas considerações serão retomadas e ampliadas no decorrer desse estudo.

A partir da terminologia, sem pretensão de aprofundamentos, passa-se a apresentar um importante esclarecimento sobre o uso comum de mais de um termo para se referir ao mesmo assunto, apresentar a nossa opção e então avançar na conceitualização da organização dos conteúdos.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Optamos por desenvolver este estudo baseados em desenhos metodológicos qualitativos. Para Ludke e André (2013), são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para André (2013), a pesquisa qualitativa surge, entre outros motivos, em oposição a uma visão empirista de ciência, buscando a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Essa abordagem procura investigar os fenômenos sociais, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Considerando que o objeto desse estudo é um fenômeno social, requerendo a compreensão das relações dos diversos fatores a ele relacionados, sendo a coleta dos dados feita pelo próprio pesquisador em contato direto com o objeto de estudos que será investigado, e partindo das análises das particularidades para as generalizações,

percebem-se semelhanças nas características e considerações apresentadas sobre a abordagem qualitativa com as do presente estudo, e entendemos como sendo a mais adequada para o desenvolvimento desta investigação.

A opção pela abordagem qualitativa também encontra eco nas considerações verificadas em outros autores, entre eles, Minayo (2002) indicando que a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, relacionando-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos e estes não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

3.1. Os procedimentos

Esta pesquisa envolveu análise dos documentos que sustentam os Cadernos do Professor do Currículo de São Paulo, na disciplina de Educação Física e a coleta de dados em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas dos professores.

3.1.1. O universo e os participantes da pesquisa

Oito professores de Educação Física lecionando ao menos em uma turma do Ensino Fundamental (ciclo II) ou Ensino Médio, na rede pública da SEE-SP foram convidados a participar das entrevistas individuais com o pesquisador, na cidade de São Paulo, independentemente da idade, sexo, etnia, classe socioeconômica, tempo de experiência no magistério ou no respectivo nível de ensino, dos aspectos relacionados à sua formação profissional, da sua situação funcional (efetivo, eventual etc.), ou ainda, dos seus posicionamentos favoráveis ou contrários aos cadernos do CSP (CA e CP) e da diretoria de ensino a que estava vinculado.

O principal critério para a exclusão era o professor nunca ter observado os conteúdos de ensino apresentados em qualquer dos volumes dos CP, portanto, desconhecendo-os.

Estes professores foram convidados, porque obtivemos alguma informação de que eram conhecedores dos CP, sendo muitas vezes, indicados por professores do convívio do pesquisador responsável pelo estudo, além de situações ocasionais, como,

por exemplo, tê-lo conhecido no momento da visita à escola para a realização da entrevista com outro professor.

A coleta de dados centralizou-se no município de São Paulo, pelo maior conhecimento e facilidade de acesso do pesquisador responsável às escolas da rede da SEE-SP, sendo este um município de destaque no cenário estadual.

Para a apresentação dos resultados e análises, optamos por identificar os professores por números ordinais (1 a 8), aleatoriamente, distinguindo-os apenas enquanto professor ou professora, apenas por motivo de tratamento adequado ao gênero, uma vez que essa informação consta nos dados e perfil dos professores apontados nos documentos em anexo, não havendo necessidade alguma de ocultação. Apenas os professores 1 e 2 foram classificados intencionalmente, por serem os únicos que tiveram as suas aulas observadas, e por isso a opção em apresentar essas análises na sequência, acreditando favorecer a organização do estudo.

No decorrer do primeiro semestre letivo de 2013, contatamos pessoalmente os professores 1, 4, 5, 7 e 8, e via telefone ou e-mail, os professores 2, 3, 6 e 7, para o agendamento de uma visita, que ocorreu na escola em que trabalhavam, com exceção do professor 6, que preferiu o encontro em sua residência. Neste primeiro encontro, esclarecemos sobre a pesquisa, confirmamos se o professor atendia às exigências para o estudo, questionando-o, verbalmente, se conheciam os conteúdos dos CP e formalizamos o convite, mediante a entrega e esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa, conforme a exigência do comitê de ética em pesquisa. Nesse processo, a professora 8 foi excluída do estudo, por assumir nunca ter observado qualquer dos conteúdos dos CP, frustrando as nossas expectativas, dadas as indicações prévias. Os demais professores afirmaram conhecer os conteúdos dos CP, aceitaram e formalizaram a participação na pesquisa, assinando prontamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo pode ser verificado nos apêndices deste estudo.

Considerando a natureza qualitativa deste estudo, entendemos que a quantidade de sete professores foi suficiente para garantir a qualidade dos resultados e, viável, diante das dificuldades comumente encontradas para a adesão dos sujeitos à pesquisa, uma vez que isso ocorre de forma voluntária, exigindo disponibilização de algumas horas para reunião com o pesquisador. Procuramos definir procedimentos adequados aos prazos e condições existentes para a realização desse estudo, conforme relatado no capítulo introdutório.

A escolha dos professores a serem observados (1 e 2), ocorreu por meio da qualidade dos resultados coletados nas respectivas entrevistas, tendo nos propiciado informações mais detalhadas e desenvolvidas em relação aos demais professores, mostrando-se favoráveis a maior parte dos conteúdos apresentados nos CP, desenvolvendo-os em suas aulas. A quantidade de professores observados deveu-se também às características da abordagem escolhida, demandando aprofundamento, buscando prevalecer a qualidade à quantidade dos dados. A obtenção da autorização da diretora da escola e do consentimento do professor para a observação das aulas foi outro critério indispensável.

3.1.2. A análise dos documentos que sustentam os Cadernos do Professor do Currículo de São Paulo na disciplina de Educação Física

Para melhor conhecer as informações, conceitos e o contexto dos CP, analisamos o texto base que apresenta os princípios e conceitos da Proposta Curricular para Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008), que tornou-se currículo oficial em 2010, e também os CP de Educação Física de cada um dos anos de ensino e bimestres.

Bardin (2009, p. 45) define a análise documental como sendo “[...] uma operação ou conjunto de operações visando representar os conteúdos de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

3.1.3. Entrevistas

Nesta etapa coletamos os dados por meio de entrevistas semi-estruturadas, por assegurar resultados mais detalhados. Para André (2005, p. 28):

[...] as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar as suas

vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Para Negrine (2004), a entrevista frente a frente com o indivíduo permite estabelecer maior vínculo entre entrevistador e entrevistado, possibilitando maior profundidade nas perguntas previamente elaboradas no roteiro, sendo que a entrevista semiestruturada, permite obter as informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

A entrevista individual foi realizada pelo pesquisador, no primeiro semestre letivo de 2013, com os sete docentes que aceitaram o convite e assinaram o TCLE, em local, data e horário escolhido por eles, de acordo com as suas conveniências.

Todas as entrevistas foram registradas em gravador de áudio e os dados transcritos literalmente.

Como a maioria dos professores leciona em mais de um nível ou ano de ensino, solicitamos no início da entrevista, que ele optasse a seu critério, por um destes anos, desde que fosse correspondente aos envolvidos nesse estudo, viabilizando assim o aprofundamento dos resultados.

Uma das questões (n. 23) requereu consulta aos CP, para que fossem observados os quadros que indicam os conteúdos de cada um dos temas indicados para o respectivo bimestre. Os CP para consulta foram disponibilizados pelo próprio pesquisador no momento da entrevista.

As entrevistas tiveram em média aproximadamente 45 minutos de duração, variando entre 32 minutos no mínimo (Professora 5) e 57 minutos no máximo (Professor 2).

Para a organização das entrevistas, elaboramos um roteiro, tendo como base as questões apresentadas no apêndice C.

3.1.4. As observações das aulas

Nessa fase, os dados foram coletados por meio de processo de observação das aulas dos professores 1 e 2, conforme critérios citados no item 3.1.1 desse estudo.

Fica estabelecido que cada professor seria observado no decorrer do desenvolvimento de pelo menos um dos temas apresentados nos CP, em sua íntegra, seguindo o curso normal do cronograma por ele já estabelecido. Para isso, em acordo com cada um dos professores, o início das observações coincidiu com a primeira aula de um dos temas previstos nos CP. Portanto, cada professor teve suas aulas observadas por um período diferente, ambos no decorrer do primeiro semestre letivo de 2013. O professor 1 foi observado no decorrer de 14 aulas consecutivas, e o professor 2, no decorrer de 11 aulas, também consecutivas.

Antes mesmo da realização das entrevistas, havíamos obtido a autorização dos diretores de todas as escolas envolvidas no estudo, para a observação das aulas, caso fosse necessário, diminuindo assim possíveis riscos e prejuízos para o estudo.

Os registros das observações das aulas foram realizados pelo pesquisador em um caderno de campo, posteriormente transcritos para um arquivo digital e reorganizados para as análises. Parte desses registros pode ser verificada nos apêndices deste trabalho. Diante da qualidade e detalhes dos dados coletados nas aulas observadas do professor 1, optamos por anexá-los na tese. Sendo essa uma fase de destaque nesse estudo, acreditamos que a apresentação dessas informações na íntegra, poderá auxiliar na melhor compreensão dos resultados e análises.

Este estudo foi encaminhado ao comitê de ética em pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro e recebeu aprovação, por meio do parecer nº 0539/2013.

3.1.5. Organização e análise dos dados

Os resultados coletados foram analisados com base na técnica da análise dos conteúdos, pela conformidade com as necessidades desse estudo. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo é um método constituído por um conjunto de técnicas de análise das comunicações entre um emissor e um receptor, viabilizada por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

De acordo com Triviños (1987) a análise de conteúdo permite a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam em seus discursos, devendo o pesquisador em suas análises desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que estão sendo analisados.

Para Laville & Dionne (1999), a análise de conteúdo é aplicada nos dados que se apresentam como texto, não obedece à etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente balizadas.

Optamos pela técnica categorial de análise dos conteúdos, necessitando a criação de categorias relacionadas ao objeto de estudo. Segundo Bardin (2009), as categorias são determinadas de acordo com os temas relacionados a eles relacionados e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados. Ainda segundo essa autora, um conjunto de categorias cuidadosamente selecionadas pode gerar indicações produtivas para o processo de inferência, contribuindo para que as interpretações possam espelhar resultados validados pelo método. As deduções lógicas ou inferências obtidas a partir das categorias serão responsáveis pela identificação das questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens.

As etapas propostas para o desenvolvimento do processo apontadas por Bardin (2009) compreendem três fases: a pré-análise (leitura, escolha de documentos), exploração do material (identificação das semelhanças e códigos) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para o processo das análises dos resultados, primeiramente organizamos os dados coletados nas entrevistas e observações em documentos exclusivos para cada um dos professores e transcrevemos literalmente as entrevistas. As análises dos CP e os documentos que os sustentam, já se encontravam organizadas, por ocasião da análise documental. Segundo Bardin (2009), apesar de ser um momento de intuições, essa é a fase da organização propriamente dita, com o objetivo de tornar os dados operacionais e sistematizar as ideias iniciais.

Posteriormente, definimos a codificação e as categorias. Observamos e comparamos os resultados das entrevistas e observações, identificando temas-chaves relacionados aos elementos apresentados no objetivo desse estudo. Bardin (2009) aponta que nesta os dados brutos do material sejam codificados para se alcançar o

núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

Os resultados foram agrupados nas diversas categorias e subcategorias apresentadas no estudo, a fim de realizar a triangulação dos resultados obtidos nas diversas fases da pesquisa para a realização das inferências e interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, conforme apontado por Bardin (2009).

Triviños (1987, p. 138), destaca que:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Partem de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.

A partir dos procedimentos relatados neste capítulo, houve condições para evidenciarmos os resultados coletados e analisá-los, conforme o próximo capítulo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a apresentação e análise dos resultados obtidos nas diversas fases da coleta de dados, estabelecemos categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos desse estudo e aspectos relevantes da prática pedagógica presente nos discursos dos professores e nas aulas observadas. Procuramos descrever e analisar como os professores interpretam, avaliam e implementam os conteúdos apresentados nos CP e os elementos intervenientes na relação desses aspectos.

4.1. Como os professores interpretam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor?

Nessa primeira categoria analisamos a interpretação dos professores participantes sobre os conteúdos apresentados nos CP. Para isso, elegemos duas subcategorias. Na primeira subcategoria verificamos e analisamos a compreensão da concepção de Educação Física, objetivos e conceitos que fundamentam os conteúdos apresentados nos CP, por parte dos professores participantes, na segunda subcategoria, como eles compreendem a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos, e estabelecemos possíveis relações entre essas duas subcategorias.

4.1.1. Relações com a concepção de Educação Física.

Considerando que os conteúdos são estabelecidos a partir dos objetivos e que estes dependem da concepção de ensino que os orienta, ainda que possa haver distorções desta na prática pedagógica, acreditamos que verificar se o professor reconhece ou não a concepção de Educação Física que embasa os conteúdos dos CP e o nível de compreensão, seja um aspecto importante para compor as nossas análises. Ponte (1992) evidencia que as concepções podem ser o “pano de fundo” organizador dos conceitos e são elas que condicionam a forma de abordagem das tarefas. Por isso, optamos por iniciar a análise dos dados coletados identificando se os professores reconhecem e entendem a perspectiva cultural (ou “culturalista”) da Educação Física nos CP e procuramos verificar se há relação dos resultados mais importantes desta subcategoria com a formação e experiência profissional dos professores participantes, ou ainda, com outro aspecto que tenha se destacado. A relação entre o entendimento da concepção de Educação Física inerente aos conteúdos de ensino e a implementação destes, caberá em outro capítulo.

Cabe ainda frisar que não pretendemos neste estudo discutir sobre a identidade da Educação Física, mas fez-se importante abordá-la, uma vez que ela representa o ponto de partida para as ações pedagógicas.

Para as análises dessa subcategoria, observamos a qualidade e coerência nas respostas dos professores aos questionamentos sobre o reconhecimento e a compreensão do conceito contido na expressão Se-Movimentar, os objetivos indicados no CSP para o respectivo nível de ensino em questão, e sobre qual deva ser a finalidade da Educação Física na escola, tendo como base para a comparação os conceitos apresentados nos estudos acadêmicos e nos próprios documentos do CSP. Também recorreremos às “entrelinhas” do conjunto das respostas coletadas na entrevista do(a) professor(a) e, no caso dos professores 1 e 2, também às percepções das situações das aulas observadas.

De modo geral, com exceção do professor 6, os professores não reconheceram satisfatoriamente a perspectiva cultural, apresentando no máximo, não mais que um nível suficiente. Eles mostraram não conhecer ou ter assimilado o que se expressa no DA e no CEF e acabam por relacionar os conteúdos que são apresentados nos CP às concepções às quais possuem afinidade, sem atentar-se com a sintonia desta com o CSP. Na maioria das vezes, sequer conhecem os fundamentos do CSP. A resignificação que os professores fazem dos conteúdos dos documentos que integram o CSP segundo suas

concepções, também foi evidenciado por Fernandes (2009) constatando isso em seu estudo de mestrado sobre as diversas manifestações dos professores mediante a proposta pedagógica para a Educação Física escolar nas séries iniciais na rede estadual paulista.

Para facilitar a exposição dos dados coletados e das análises, foram observados os resultados, nos quais identificamos e aglutinamos em um bloco os professores que reconheceram ao menos minimamente a perspectiva cultural e em outro aqueles professores que não a reconheceram e apontaram aspectos desconexos. Cabe assinalar que o fato do professor utilizar “chavões”, isso não nos fez entender de imediato que ele tivesse reconhecido a perspectiva cultural e analisamos todo o contexto da resposta.

Os professores 1, 2, 3 e 6, reconheceram a perspectiva cultural do CSP, mas apenas o professor 6 mostrou ótimo conhecimento sobre essa concepção e o conceito do Se-Movimentar, tendo-os adquirido principalmente em dois cursos de especialização e leituras anteriores ao contato com o CSP. Ele foi o único a proferir com bastante propriedade diversas expressões usuais na referida concepção, como: ampliar o entendimento do que é jogar; esclarecer a relação entre as práticas corporais e sociedade, promovendo a leitura da realidade; interpretar os códigos; formar para a cidadania, para a autonomia; conscientizar, e também soube afirmar satisfatoriamente os objetivos para o respectivo nível de ensino. Apesar disso, ele declarou não conhecer em detalhes o DA, inclusive o CEF e os CP, tendo observado melhor apenas os quadros de conteúdos série/ano (por bimestre) apresentada nos CEF.

A noção de perspectiva cultural dos professores 1, 2 e 3 se apresentou em proporções distintas, tendo sido apropriada pelos professores, anteriormente ao contato com o CSP.

No caso do professor 1, essa noção se deu inicialmente por meio de leituras variadas, mas de forma bastante limitada, tendo sido ampliada significativamente somente após o contato com os conteúdos dos CP e, posteriormente, no curso de especialização, segundo o próprio professor. No caso dos professores 2 e 3, a noção foi obtida na formação inicial, de forma superficial.

Os professores 1 e 2 apresentaram melhor noção que o professor 3 e declararam que o contato com o CP foi primordial para o aprofundamento desses conhecimentos.

O professor 1 reafirmou diversas vezes (inclusive nas observações das aulas) que o curso de especialização, que concluiu como forma de capacitação à distância oferecida pela SEE-SP, foi fundamental para melhorar o seu entendimento acerca do CSP. Quanto ao conceito implícito no Se-Movimentar e aos objetivos para o respectivo

nível de ensino, ele também apresentou conhecimento em um nível que consideramos elementar.

Nas aulas observadas, percebe-se que o professor 1 entende que o CSP estabelece como objetivo algo relacionado à “formação para a cidadania”. Um exemplo disso foi quando, em uma das aulas, o professor 1 refletiu com os alunos sobre a necessidade de “serem críticos” e a importância do acúmulo de conhecimentos para “a criticidade”, apontou exemplos do cotidiano para evidenciar que “ser crítico” pode ajudar “[...] a resolver até mesmo situações corriqueiras, a entender o sentido da vida e da cidadania”. (Professor 1)

Nessa mesma aula, o professor 1 também lembrou os alunos que em outras aulas haviam discutido sobre a dificuldade de acesso às academias por parte de quem não pode pagar, a possibilidade de fazerem atividades físicas em outros ambientes, a implementação atual de políticas públicas que estão viabilizando a instalação de equipamentos de ginástica em parques públicos e a adequação de algumas vias públicas para a prática de corrida e caminhada, citando como exemplo a pista construída no canteiro central da avenida bem ao lado da escola, utilizada por muitas pessoas. O professor destacou que, para entenderem o valor disso e saber usar, é preciso conhecimento. Ele também promoveu reflexões sobre as relações de trabalho estabelecidas na nossa sociedade como causa da falta de tempo para a maioria das pessoas praticarem atividade física e a possibilidade de se depararem com isso quando se inserirem no mercado de trabalho, situação essa, já presente na vida de alguns alunos.

Percebe-se que o professor 1 relaciona cidadania com a capacidade de intervir na realidade social em prol da coletividade.

Nas observações das aulas do professor 2 a relação do conteúdo com o contexto social ocorreu de forma mais evidente apenas na aula sobre ginástica (aula 9), desenvolvida na sala de aula. Não foi possível identificar o que esse professor compreende por “cidadania”.

No entanto, assim como os demais, os professores 1 e 2 não fizeram declarações que indicassem terem lido integralmente o DA ou a seção inicial do documento do CSP que apresenta a concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ou do CEF.

O conhecimento da perspectiva cultural apresentado pelo professor 3 foi menos consistente que os apresentados pelos professores 1, 2 e 6. Ele a entende como algo relacionado à apropriação de conhecimentos básicos sobre a diversidade de práticas

corporais presente na nossa cultura, para que o aluno possa usufruir algumas delas, e o conceito Se-Movimentar, como as relações entre as práticas corporais e a cultura. No entanto, apontou estes conceitos de forma frágil e às vezes, em outros questionamentos, percebemos até respostas incoerentes com essa perspectiva. Quanto aos objetivos, ele não soube apontar.

No bloco dos professores que não reconheceram suficientemente bem a perspectiva cultural, ou apresentaram incoerências, estão os professores 4, 5 e 7.

O professor 4 apresentou respostas desconexas para a concepção de Educação Física do CSP, o conceito do Se-Movimentar e os objetivos para o nível de ensino. Suas respostas são claramente associadas à abordagem de ensino denominada por Darido (2003) como “saúde renovada”, cuja finalidade, segundo a autora, é a promoção da saúde por meio da aquisição de conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde, visando favorecer a adoção de um estilo de vida ativo na idade adulta. A autora entende que essa abordagem avança em relação ao modelo tradicional de ensino na medida em que incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio cultural, por exemplo, a inclusão de todos os alunos nas aulas, principalmente os que mais necessitam, como os sedentários, baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências, e também a necessidade de diversificação dos conteúdos para além das modalidades esportivas tradicionalmente ensinadas (basquetebol, handebol, futebol e voleibol), ampliando o acesso a outras atividades esportivas para maior aderência a sua prática fora do ambiente escolar.

Apesar disso, a abordagem da saúde renovada situa-se numa visão biologicista e desconsidera os aspectos culturais, conforme análises apresentadas por Darido (2003, p.23):

Em outras palavras, é preciso adicionar a essa proposta, a visão da corporeidade, do lazer, além da visão da saúde individual e coletiva, numa dimensão que possibilite a formação de um aluno crítico em relação a cultura corporal. Desta forma, os trabalhos e artigos com enfoque biológico serão bem vindos para compor um quadro mais amplo das possibilidades da Educação Física na escola. Aliás, este quadro mais amplo deverá conter elementos apresentados pela perspectiva cultural antropológica na medida em que considera o corpo como dotado de significações sociais.

As professoras 5 e 7 também responderam de forma desconexa sobre a concepção de Educação Física do CSP. A professora 5 afirmou ser o “construtivismo” a

concepção que permeia o CSP e apontou como finalidades da Educação Física na escola:

Desenvolver na criança a socialização e a criatividade no aluno, trabalhar em grupo. (Professora 5)

Nas afirmações da professora 7 verificamos elementos possíveis de serem relacionados às perspectivas recreacionista (KUNZ, 1994), construtivista e esportivista (DARIDO, 2003). Questionada sobre o papel da Educação Física na escola, a professora respondeu:

[...] é o momento que a criança tem pra extravasar toda aquela energia que ela tem, que fica acumulada, né! E também participar de jogos, de aprender regras, de dar mais. Como posso te dizer? Da criança ter mais equilíbrio, né! Saber que tem que respeitar regras, essas coisas assim. (Professora 7)

E sobre o conceito do Se-Movimentar, a professora 7 afirmou:

[...] eles querem que você faça com que a criança pense, com que a criança trabalhe também a criatividade, o pensamento. (Professora 7)

Todas essas concepções que associamos às respostas da professora 7 têm suas bases científicas orientadas pelas ciências biológicas, diferindo-se significativamente das abordagens “culturalistas”, fundamentadas nos conhecimentos das áreas humanas e sociais. Ambas as professoras não souberam apontar os objetivos para o respectivo nível de ensino.

Verificada a diversidade de entendimentos dos professores sobre a concepção de da Educação Física que fundamenta os CP, analisaremos alguns aspectos que possam relacionar-se aos fatos.

Tardif (2008) aponta que o docente mobiliza diversos saberes em sua prática pedagógica: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são relacionados à formação científica dos docentes. Os saberes disciplinares são os propiciados pelas diversas disciplinas na formação inicial ou continuada dos professores. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados nos programas escolares, os quais os professores se apropriam e aprendem a aplicá-los.

Os saberes da experiência são aqueles produzidos pelos docentes a partir da própria prática docente.

Ao observar que quase que a totalidade dos professores participantes não apresentou compreensão satisfatória da perspectiva cultural da Educação Física, constatamos que os saberes desses professores ainda não possibilitaram que eles reconhecessem satisfatoriamente a concepção de Educação Física que orienta os conteúdos dos CP. Apesar disso, associamos os diferentes entendimentos dos professores aos diversos tipos de saberes e ao perfil profissional e percebemos alguns aspectos que nos deram indicações para estas análises.

Em relação ao perfil profissional dos quatro professores (1, 2, 3 e 6) que melhor reconheceram a perspectiva cultural, observamos que:

a) Os professores 1 e 6 se formaram na década de 1980, o professor 2 em 2003 e o professor 3, em 2010;

b) Todos são professores experientes;

c) Todos têm vínculo funcional como professor efetivo;

d) Os professores 1 e 6 fizeram cursos de formação continuada lato sensu, e ressaltaram a importância disso para a compreensão da perspectiva cultural;

e) O professor 6, que demonstrou o melhor domínio da concepção de Educação Física, se apropriou dos conceitos bem anteriormente à distribuição dos CP, no curso de especialização em Educação Física escolar, aprimorando-os mais recentemente em outro curso de especialização; ambos oferecidos pela Unicamp;

f) O professor 1 conheceu a perspectiva cultural pelos CP e aprofundou os conhecimentos no curso de especialização relacionado aos conteúdos dos CP; oferecido pela SEE-SP, pelo programa Redefor, como forma de capacitação para o desenvolvimento dos conteúdos dos CP;

g) Os professores 2 e 3 afirmaram ter obtido alguma noção da concepção “culturalista” na formação inicial;

h) Diferentemente dos professores 1 e 6, os professores 2 e 3 ingressaram como professor efetivo em concursos que já exigiam conhecimentos sobre a perspectiva cultural, tendo ressaltado o professor 2 que aprofundou os conceitos estudando os CP como preparação para esse concurso e também para as suas aulas na escola, ainda como professor eventual.

E sobre perfil dos professores participantes que apresentaram entendimentos insuficientes:

- a) As professoras 5 e 7 se formaram na década de 1980 e o professor 4 em 2009;
- b) Todos são professores experientes;
- c) As professoras 5 e 7 têm vínculo profissional como professor efetivo e ingressaram por meio de concursos em épocas em que ainda não eram exigidos conhecimentos acerca da perspectiva cultural; O professor 4 é vinculado como “docente eventual”, tendo realizado uma prova seletiva, cujos conteúdos incluem conhecimentos relacionados à perspectiva cultural.
- d) Nenhum deles fez curso de formação continuada de longa duração relacionado à Educação Física escolar, apesar de terem ressaltado a importância disso.
- e) Todos tomaram contato com essa perspectiva cultural a partir dos CP.

Relacionando os dados, analisamos que, mesmo nos casos em que não garantiu um domínio bastante consistente dos conceitos, a formação continuada *lato sensu* mostrou-se como um diferencial dos professores que melhor compreenderam a concepção de Educação Física presente nos CP. Verificamos assim, uma relação direta entre formação profissional e nível de compreensão que eles têm sobre a concepção de Educação Física inerente aos conteúdos. O quanto a compreensão da concepção impacta a implementação dos conteúdos, será abordado em outro capítulo.

Quando nos referimos ao nível de compreensão dos professores, não desconsideramos que tais conceitos envolvidos na perspectiva cultural são ainda recentes em termos históricos, especialmente o complexo conceito relacionado ao *Se-Movimentar*. Portanto, não era de se esperar que os professores tivessem se apropriado dos conceitos profundamente e com exatidão. Por isso, compreendendo a dificuldade da maioria deles em esclarecê-los, aceitamos como razoável, mesmo nos casos das respostas em que não houve tanta propriedade, mas que tenha sido apresentada uma ideia em torno dos conceitos e se sabiam apontar diferenças deste em relação ao modelo tradicional de ensino. Reiteramos que também consideramos se sabiam se expressar com termos técnicos e comumente utilizados nas publicações e discursos acadêmicos sobre o assunto, mas com o cuidado de perceber se o faziam coerentemente e não por “modismo”. Raramente os professores usaram expressões técnicas ou acadêmicas no seu discurso.

Retomando as análises, em relação aos saberes experienciais, vimos que há professores experientes tanto entre aqueles que se aproximaram da concepção culturalista de Educação Física, quanto entre os que mais se distanciaram. Como exemplo, podemos comparar o professor 1 e a professora 7, ambos com vasta experiência, mas em extremos diferentes de entendimento da concepção de ensino. Note-se que o professor 1 demonstrou ter o hábito de esforçar para avançar em sua prática pedagógica desde o início da carreira, cabendo ressaltar ter ele reconhecido que os esforços realizados anteriormente ao contato com os CP, não rompiam significativamente com a concepção de ensino tradicional, portanto, não lhe garantiram a apropriação do conceito adequado da concepção “culturalista”, mas analisamos que foram fundamentais na manutenção da disposição para a busca de novos conhecimentos.

Nesse contexto, o acúmulo de saberes curriculares e experienciais do professor 1 não lhe garantiu o entendimento sobre a concepção “culturalista”, tendo pesado mais os saberes disciplinares. Portanto, no caso do professor 1, a atualização dos conhecimentos no curso de especialização teve influência especial na qualidade dos avanços do seu entendimento sobre a perspectiva “culturalista”. No entanto, os saberes curriculares adquiridos por ele com o “novo currículo” parecem ter tido força fundamental nessa “propulsão” rumo à formação profissional continuada, em busca de atualização e aprofundamentos para melhor compreender os discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados nos CP. Ou seja, sendo os CP o principal meio de apresentação desse currículo aos professores, eles foram o principal estímulo para os avanços desse professor em relação à concepção de ensino da Educação Física.

Considerando que o professor 1 atribui o avanço dos seus conhecimentos principalmente ao curso de especialização realizado como capacitação para o desenvolvimento do CSP, podemos afirmar que, indiretamente, os CP também orientaram a direção da sua formação, aproximando-o dos debates e teorias mais atuais na área. Ou seja, apesar de ser habitual o professor 1 procurar avançar em sua prática pedagógica, como já afirmado, foi a partir do contato com os CP que reorientou a sua forma de buscar os conhecimentos para inovar, passando a valorizar mais os saberes disciplinares. Obviamente, tudo isso dependeu da disposição que ele tem para avançar, sem ela, nada disso ocorreria, como veremos quando compararmos o seu caso com o da professora 7.

Em relação a esses aspectos que acabamos de analisar, encontramos paridade com os resultados e análises do estudo elaborado por Freitas (2011), também envolvendo a relação dos professores de Educação Física com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (atual CSP). A autora assinala também ter percebido que foi a partir deste currículo que muitos professores se motivaram a “reciclar” seus conhecimentos disciplinares, e reafirma a necessidade de disposição dos professores para mudar e adquirir novos saberes curriculares:

[...] eles afirmaram que ela os motivou a buscar conhecimentos e aperfeiçoamento para utilizá-la. Vale ressaltar que, mesmo os professores experientes reconheceram seus limites e se mostraram dispostos a realizar mudanças, fazer adequações e a (re)significar suas práticas, reconhecendo que os conhecimentos advindos do currículo imposto tornaram-se novos saberes para trabalharem. (FREITAS, 2011, p. 126)

Ainda em relação à formação dos professores, a autora esclarece que todos os professores envolvidos no seu estudo tinham formação voltada para os conceitos tradicionais da Educação Física, portanto, tendo sido pouco contemplada a dimensão cultural do movimento humano e que, ao perceberem que esse fator dificultava a compreensão do currículo, sentiram a necessidade de aperfeiçoamento profissional.

No caso da professora 7, apesar de também ser experiente, ter contato com os CP e as mesmas oportunidades de capacitação profissional que as do professor 1, os resultados foram bem diferentes em relação aos dele, reforçando a nossa análise de que a formação profissional tenha sido o diferencial para os avanços na concepção de Educação Física do professor. Nesse caso, o “novo currículo” não bastou para estimulá-la a buscar aprimoramentos mais significativos, mas, ainda que tenha se apropriado superficialmente e equivocadamente dos conceitos que permeiam os conteúdos dos CP, esse material possibilitou a essa professora tomar contato com o fato de haver uma “nova Educação Física”, chegando ela até mesmo a reconhecer que estava “acomodada”, ou seja, sem a mesma disposição do professor 1 para inovar.

Como ambos os professores lecionam na mesma escola, nos pareceu que as condições de trabalho não foram determinantes na disposição para a vontade de avançar na prática pedagógica. Como eles apresentam tempo de experiência e época de formação inicial similar, esses fatores também parecem não ter relação direta com o empenho para a capacitação profissional.

Mas, se por um lado, os CP pouco contribuíram para a inovação da prática pedagógica da professora 7, ao menos tornou mais evidente no contexto da escola a disparidade entre a perspectiva cultural e o modelo tradicional e provocou-lhe algum desconforto. Pensamos que quanto mais desconfortos os CP provocarem nos professores, mais as limitações do modelo tradicional serão evidenciadas. Ou seja, avanços na concepção de Educação Física serão notados.

Verificando que até os professores formados mais recentemente não conhecem devidamente a concepção que representam a tendência mais atual da área, pareceu que a formação inicial ainda não tem conseguido garantir a apropriação de conhecimentos sintonizados com a perspectiva cultural da Educação Física. Mesmo considerando as limitações da formação inicial no processo de constituição dos saberes que são mobilizados pelos professores, parece haver uma necessidade de maior alinhamento da formação com as teorias que orientam as propostas mais atuais, carecendo que os cursos de formação inicial fossem repensados.

As leituras de artigos pelos professores no decorrer da carreira (saberes da formação profissional), mostraram-se também importantes para os avanços na formação, uma vez que os professores 1, 2 e 3 foram os que mais pareceram realizar leituras sobre Educação Física escolar, mesmo que aquém da frequência ideal. Também observamos que esses mesmos professores foram os que apresentaram indícios de assumirem posturas reflexivas no processo da elaboração e implementação da prática pedagógica, sendo que no caso dos professores 1 e 6, essa postura pareceu mais evidente ainda, salientando a relação entre leitura e postura reflexiva.

Estes fatos ressaltam a importância das leituras (saberes da formação) para os avanços da prática pedagógica, mas, conforme confirmado em estudos, como o de Ferreira et al, (2004), sabemos que desde a formação inicial, por questões culturais e historicamente conhecidas, os estudantes de Educação Física ingressam e se formam sem o hábito de leitura suficiente, portanto, as faculdades e universidades não têm contribuído para alterar esse quadro, havendo a necessidade de se repensar dentro do corpo das disciplinas do curso, estratégias que impulsionem a busca pela leitura, tão necessária à aquisição dos saberes e competências imprescindíveis a este profissional. (FERREIRA, 2004)

Darido e Rangel (2005) lembram que os professores de Educação Física tradicionalmente baseiam seu trabalho em conhecimentos experienciais advindos da

tentativa e erro, de forma mecânica, sem reflexão, e que isso acaba ocorrendo por vários motivos, entre eles, a jornada excessiva e demais condições ruins de trabalho.

O modelo de ensino reflexivo tem sido uma alternativa à formação profissional indicada por diversos estudiosos, como os apontados no estudo de Rangel Betti e Galvão (2001). Neste estudo, reconhecendo faltar aos cursos profissionalizantes de formação de professores uma maior integração teoria/prática, as autoras relatam as experiências realizadas a partir de uma disciplina do ensino superior, cujas aulas foram desenvolvidas baseadas na metodologia do ensino reflexivo, conseguindo resultados importantes para a formação dos futuros professores. Entre os resultados positivos por elas apontados, destacamos dois, pela relação com as análises que estamos apresentando:

- a) Ao final da experiência, a maioria dos futuros professores percebeu a responsabilidade que têm na própria formação e a importância de se assumirem como coautores (eu diria autores) nesse processo;
- b) Relacionaram teoria e prática.

Sobre esse último resultado apresentado, ressaltamos que o ensino reflexivo pressupõe leituras de textos para a reflexão antes, no decorrer e depois da ação pedagógica, portanto, os futuros professores tiveram que realizar durante a experiência leituras relacionadas aos “problemas que surgiam”, reforçando os saberes disciplinares, de formação e experienciais.

Quanto à formação continuada, cabe lembrar que o professor 1 elogiou o curso de especialização possibilitado pela SEE-SP, que concluiu. Não obtivemos detalhes sobre isso, mas ressalta-se que o professor destacou como aspectos positivos o fato de ter sido desenvolvido de forma diretamente relacionada aos conteúdos dos CP, a possibilidade de debate na apropriação do conhecimento e a competência do professor “tutor” como mediador do processo. Nesse caso, houve uma “combinação de sucesso” entre a pré-disposição do professor em aprender, sua postura reflexiva construída no decorrer de sua vasta carreira profissional (e provavelmente também de história de vida) e o formato do curso que, pelos relatos do professor, parece ter valorizado a formação reflexiva, o que contribuiu para reforçar nossas percepções favoráveis a essa metodologia para os cursos de formação profissional.

Durante o período em que coletávamos os dados, esse professor participou de uma “oficina pedagógica” com duração de uma semana, oferecida pela diretoria de ensino, e nos declarou que isso quase nada acrescentou para a sua formação, principalmente pela pouca oportunidade que houve para o debate dos assuntos tratados, tendo assim, sido desvalorizado o conhecimento dos professores convidados. Ou seja, a oficina ocorreu num formato convencional, sem trazer contribuições importantes para o professor, bem diferente do caso do curso de especialização realizado pelo professor 1, e da experiência relatada por Rangel Betti e Galvão (2001).

Em estudo sobre as contribuições de um curso de formação continuada baseada num formato que respeita o processo de ação-reflexão-ação, Bracht (2003) observa que as ações de capacitação, desenvolvidas sem considerar a forma interativa-reflexiva são muito pouco efetivas para a mudança da prática pedagógica, enquanto que a formação reflexiva pode preparar professores que assumam a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educacionais. As críticas sobre os programas convencionais de formação continuada também são encontradas na literatura internacional, por exemplo, em Nóvoa (1997), entre outros.

Bracht (2003) defende que a formação continuada deva promover a experimentação, a inovação, o ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico, e a reflexão crítica sobre a sua utilização. No entanto, o autor salienta que, apesar da necessidade dos professores se assumirem como produtor de sua profissão não basta mudar apenas o profissional, sendo necessário mudar também o contexto em que ele intervém, e cita: “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (BRACHT, 2003, p. 77). Esse autor acredita que o desenvolvimento profissional deva estar articulado com as escolas e seus projetos e que o engajamento nos cursos de formação continuada não deve se dar de forma individualizada e sim institucionalizada, e vimos que isso parece ter ocorrido no caso do curso de especialização citado pelo professor 1, oferecido pela SEE-SP, pelo programa denominado Redefor.

Lembramos que esse programa foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o governo estadual e universidades públicas, para oferecer cursos gratuitos de pós-graduação aos docentes da rede estadual, atuando na capacitação de professores que desejam se especializar.

A essas considerações, acrescentamos ainda outros dados que também podem reforçar a importância da formação continuada institucionalizada, mas que também nos lembram de que a busca pela formação, depende de diversos outros fatores, especialmente os que envolvem recursos financeiros do professor. Registramos que o professor 2 manifestou desejo em realizar um curso de especialização na área, e comentou que só não realizou o curso oferecido pela Redefor, porque não tem acesso fácil à internet e também não tem muito gosto pela informática, por isso, usa a internet com menos frequência, mas não deixa de fazê-lo, por saber a necessidade disso nos dias de hoje.

O professor 1 nos declarou que realizar o curso de especialização na área escolar representou um desejo de longa data e que só não havia feito antes, porque o salário que recebe como professor não lhe permitiu condições financeiras para pagar um curso, por isso, só pode realizar quando lhe foi oferecido gratuitamente e com baixo custo com a “logística”. Não sabemos se esse possa ser o caso do professor 2, mas a situação precária da remuneração dos professores das redes pública é algo que todos sabemos, dificulta até mesmo os investimentos no aperfeiçoamento profissional.

O professor 3 comentou que ainda não teve oportunidade de realizar uma especialização, mas que julga ser esse o caminho normal na carreira do professor.

Os demais professores que ainda não tinham curso de especialização na área (4, 5,7), não manifestaram intenção de realizá-lo.

Como todos os professores são experientes, essa característica não pareceu ser um fator determinante nos aspectos analisados nessa subcategoria, mas influenciou de forma positiva, favorecendo avanços significativos, quando associada aos professores mais reflexivos e comprometidos com a sua formação, como nos casos dos professores 1 e 6.

Notamos que, apesar do “movimento renovador da Educação Física brasileira”, (RESENDE, 1994; CAPARRÓZ; 2001; DARIDO, 2005; BRACHT, 2010), que preconizou novos sentidos para a área no contexto educacional, ter ocorrido há mais de trinta anos, tendo sido conteúdo frequente de diversas publicações na área e nos cursos de formação inicial em Educação Física há mais de uma década, quatro dos sete professores participantes (professores 1, 4, 5 e 7) só tomaram ciência da perspectiva cultural a partir da publicação dos CP, em 2008.

Sacristán (2000) entende que as exigências que a educação escolarizada tem imposto aos professores são demasiadas e crescentes, de um modo que a formação

inicial não tem conseguido acompanhar. O autor percebe certo paradoxo nisso afirmando que os sistemas educacionais exigem cada vez mais do professor, mas, embora a qualificação acadêmica seja uma tendência posta aos professores, os sistemas para sua formação e atuação se mantêm estáveis. Na Educação Física brasileira, temos percebido alguns avanços nos cursos de formação, apesar disso, reconhecemos em nossa realidade estas considerações apontadas pelo referido autor quando constatamos a qualidade e o ritmo da mudança na formação inicial. Tanto é que temos analisado que para grande parte dos professores a concepção culturalista chegou muito mais pelo “novo currículo” do que pela formação profissional, apesar do avanço nas teorias preceder às políticas e práticas pedagógicas.

Portanto, ainda que haja entendimentos equivocados, vimos nos conteúdos dos CP uma oportunidade de inserir os professores em discussões mais atuais, senão, restaria apenas como esperança para a inovação da prática pedagógica a renovação dos cursos de formação inicial e o subsequente ingresso desses “novos professores” na rede de ensino. Assim, reforçamos a ideia de que tais cadernos e seus conteúdos sejam fortes aliados da inovação pedagógica.

Afirmamos a necessidade de uma renovação mais consistente dos cursos de formação inicial, também quando verificamos que até mesmo os professores 2, 3 e 4, apesar de terem se formado há não mais que uma década, ou perto disso, não compreendem bem a perspectiva cultural. Ao contrário, dois dos professores que mais se destacam na compreensão desta perspectiva (1 e 6), se formaram há quase três décadas e se apropriaram das teorias emergentes em cursos de capacitação, especialmente, de especialização.

Há dificuldade para se compreender o complexo conceito do Se-Movimentar, iniciado por Kunz (1994), havendo diferentes entendimentos até mesmo entre os professores de ensino superior, com reflexos na apropriação do conceito pelos futuros professores, e muitas vezes até mesmo sendo um tema desconsiderado na formação inicial ou abordado bastante superficialmente. Ainda diante da dificuldade para compreensão do conceito do Se-Movimentar, acreditamos que, se os professores participantes conhecessem melhor, ao menos o que se aponta no capítulo denominado “fundamentos para o ensino da Educação Física” do CEF, apontados no documento que apresenta o CSP, seria bem maior a probabilidade de um entendimento mais adequado da concepção de Educação Física que sustenta os conteúdos dos CP.

Muitas vezes, as leituras que os professores fazem dos CP, difere daquilo que de fato neles se propõe. Acreditamos que se eles melhor compreendessem os fundamentos da perspectiva cultural, ainda que com as referidas dificuldades, e mesmo que se mantivessem em suas convicções atuais, seus posicionamentos seriam mais conscientes, fruto de um processo de reflexão, o que poderia ao menos permitir-lhes uma participação mais responsável no debate sobre a pertinência dessa atual tendência da área.

Nesse sentido e retomando as reflexões sobre a importância da formação continuada, observamos que foi unânime a reclamação dos professores em relação aos cursos de capacitação de curta duração que foram oferecidos pela SEE-SP, tanto pela qualidade, quanto pela quantidade. Além disso, os professores afirmaram que “até foram oferecidos cursos”, mas poucos foram os convidados a participar. Um deles afirmou que desde 2008, quando lançada a proposta do CSP, foi convidado apenas para um curso de curta duração.

Além disso, todos os professores que realizaram cursos de formação continuada lato sensu, o fizeram em cursos oferecidos por instituições ou órgãos vinculados ao governo Estadual, como SEE-SP e Unicamp.

Considerando que somente um dos professores fez o curso de especialização oferecido pela SEE-SP, cuja adesão era voluntária, não podemos esquecer que o interesse pela formação deve ocorrer de ambas as partes, cabendo-nos nesse estudo reforçar a indicação de cautela: a) para a SEE-SP sobre a necessidade de ampliação dos cursos lato sensu e readequação dos cursos de capacitação profissional de curta duração e outras iniciativas de formação continuada, melhorando as condições para a participação efetiva dos professores; b) para os professores, sobre a importância do aprofundamento nas teorias que fundamentam o CSP.

Cabe notar que a SEE-SP apresentou esforços para a melhoria da formação dos professores, como o já referido curso lato sensu e até a implementação de políticas para favorecimento da realização de curso stricto sensu, mas ainda carecendo melhorar a oferta e as condições para que os professores possam se engajar.

Conforme citado, manteremos o foco em questões específicas desse estudo, portanto, não aprofundaremos no mérito das difíceis condições gerais de trabalho a que os professores estão submetidos cotidianamente, gerando desmotivação para a busca de melhor capacitação profissional, o que não significa que as desprezamos ao realizar nossas análises.

Ao se pensar nos processos de formação dos professores, entendemos que seja importante também considerarmos as análises apresentadas por González e Fensterseifer (2009; 2010) e Bracht (2010), sobre como a perspectiva crítica de Educação (apoiada na perspectiva cultural) incorporada nas políticas e diretrizes das redes públicas de ensino desestruturou e abalou a identidade dos professores. Esses autores destacam que a Educação Física encontra-se em um momento de hiato, tendo rompido com o modelo tradicional de ensino, mas ainda carecendo construir um saber que permita a efetivação e ampliação de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva cultural, momento este que representaram pela expressão “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, se os professores não mais seguem os preceitos do modelo tradicional, também ainda não compreendem e aceitam o que se propõe nos “novos modelos”.

Bracht (2010) salienta que essa circunstância contribuiu para que ocorresse na área o que denominou de “desinvestimento pedagógico”, referindo-se ao fato de que muitos dos professores abandonaram o compromisso com a prática pedagógica de qualidade e passaram apenas a se fazer presente nas aulas, sem intervir de forma sistemática e *produtiva* (complemento nosso), orientados por uma intenção pedagógica explícita (o popularmente chamado “rola-bola”).

Tendo avançado nos resultados e análises, e focando nos professores 1 e 6, pelo forte destaque que tiveram nessa categoria, observamos uma combinação de itens que somente eles somaram: especialização lato sensu, postura reflexiva, leituras e experiência profissional. O professor 2, que mostrou-se mais próximo dessa situação, só não tendo realizado curso de especialização, sempre apareceu em situação inferior em relação aos professores 1 e 6.

Pensando na relação desses aspectos, inferimos: O professor que apresente postura reflexiva, certamente investirá na formação continuada de qualidade e realizará leituras. Se o professor não for reflexivo, então a formação profissional assume um papel importantíssimo, tanto a continuada como a inicial, para que ele tenha maior chance de conhecer adequadamente a perspectiva cultural da Educação Física.

Quanto à experiência, coloca-se nesta categoria, não como pré-requisito, para a boa compreensão da perspectiva cultural, mas como um importante complemento quando associado aos demais aspectos, dependendo disso, a qualidade que ela apresenta.

Procuraremos associar os resultados dessa subcategoria às que se seguem, para verificar como eles afetam (ou não) os aspectos nelas abordados.

4.1.2. A organização dos conteúdos

Identifica-se nesta subcategoria como cada um dos professores reconhece e compreende a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos apresentados nos CP e verificamos possíveis relações com os resultados e análises da subcategoria anterior. Para isso, também nos baseamos nas respostas das entrevistas e fatos ocorridos nas aulas observadas. Foram ressaltados aspectos gerais sobre como eles avaliam o aprofundamento e a ampliação dos conteúdos apenas para ilustrar o reconhecimento destes aspectos, mas sem detalhamento, o que será apresentado na próxima categoria de análise.

Apesar de quatro dos sete professores participantes ter apresentado respostas minimamente coerentes com os fundamentos do CSP, em geral, isso ocorreu insatisfatoriamente. Lembrando também que nenhum dos professores leu o DA ou o CEF, ou lembrou-se do que ali se aponta, entende-se que esses dados coletados remetem ao fato comum na área, dos professores interessarem-se e valorizarem mais os saberes relacionados ao “o que” e “como ensinar”, em detrimento dos relacionados ao “porque” ensinar. A concepção e os objetivos de ensino mostraram-se algo mais abstrato aos professores que, tendo pouco conhecimento sobre eles, não conseguem relacioná-los às práticas pedagógicas. Os conteúdos pareceram ser algo “mais visível” aos professores, mostrando-se mais seguros e confortáveis para responderem aos questionamentos sobre isso do que aos relacionados aos conceitos, objetivos e concepção de ensino da Educação Física presente nos CP.

Segundo Betti (1994), a Educação Física se constitui num sistema sociocultural, e por isso, sua ação pedagógica possui uma finalidade (teleologia) que é determinada por valores (axiologia), os quais podem ser definidos como possibilidades de escolha, podendo conduzir a eliminar algumas delas ou declará-las irracionais ou nocivas, e privilegiar outras, e que implica a consideração entre meios e fins. Daolio (2003), concordando com Betti (1994), ressalta a capacidade crítica como requisito para a consciência dos motivos-fins da Educação Física nesse processo de escolhas.

Avançando em suas reflexões, Betti (1994) recorre à Oliveira (1983), apontando que a tarefa educacional não se resume ao mero exercício de ensinar, pois ensinar é um meio e não um fim, ensinar envolve objetivos a serem alcançados (para quê), necessidades dos alunos (o quê) e o “como” ensinar implica fazer corresponder a ação à

intenção pedagógica”. Por outro lado, Oliveira (1983) apud Betti (1994), entende que educação também não é sinônimo de aprendizagem quando despida de valores abonados pelo grupo social, e conclui: “Educação Física é Educação, na medida em que reconhece o homem como o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana” (OLIVEIRA, 1983, apud BETTI, p. 06).

Com base nessas afirmações, considerando que os objetivos de ensino apresentados refletem a concepção de ensino que os orientam e indicam a direção a ser seguida, reafirmamos a importância dos professores saberem quais são os objetivos da Educação Física a que estão relacionados os conteúdos apresentados nos CP e não apenas quais os conteúdos e a ordem que devam ser ensinados, sob o risco de não se saber aonde se quer chegar, “permanecendo ou indo” a lugares diferentes daqueles apontados, mas sem que se tenha consciência disso, portanto, sob o risco de ficarem os professores desorientados.

Um reflexo dessa desorientação pode ser quando vimos na categoria anterior que, no plano do discurso, os professores raramente se mostraram totalmente contrários à ideia de formação para a cidadania democrática ou insistiram na defesa da permanência das concepções tradicionais de ensino, ou seja, ainda que parcialmente, concordam com os propósitos mais gerais dos CP, mas a maioria não os compreende suficientemente. Novamente recorreremos à González e Fensterseifer (2009; 2010), quando apontam que, nesse processo de inovação da prática pedagógica, muitos professores sabem o que não querem mais para a Educação Física, mas não sabem o que desejam. Não que eles não queiram seguir o caminho apontado nos objetivos do CSP (que orientam os conteúdos dos CP) porque não concordam com a “direção”, mas justamente porque não reconhecem bem qual é essa “direção”, causando-lhes dúvidas, insegurança, omissão e até a estagnação.

Sabendo que os professores conhecem em medidas bem diferentes os objetivos e a concepção de Educação Física atrelada aos conteúdos de ensino e os riscos disso, procuramos verificar os impactos dessas diferentes (des)orientações na forma com que avaliam os conteúdos apresentados nos CP e, posteriormente, as implicações para a prática pedagógica.

O professor 1, que se destacou positivamente na subcategoria anterior, tendo melhor noção sobre o “para que ensinar”, também apresentou ótimo entendimento quanto aos aspectos dessa categoria de análise, compreendendo adequadamente as diferenças entre ampliação e aprofundamento, sabendo reconhecê-las de forma

satisfatória nos conteúdos do CP, afirmando que avançam em relação ao modelo tradicional de ensino porque nesse modelo os conteúdos eram restritos a aspectos relacionados aos fundamentos de alguns esportes e “da saúde”.

O professor 1 declarou se orientar pela sequência de conteúdos apresentada, procurando aprofundar para além do que se aponta nos CP, acrescentando mais conhecimentos sobre os diversos aspectos, históricos, econômicos, fisiológicos, culturais etc. Ele entende que qualquer professor deve ir além dos CP e pesquisar para ser capaz de realizar maior aprofundamento dos conteúdos apresentados, não porque os conteúdos sejam deficitários, mas por ser esse um dever do professor. Ele acredita que por se tratar de conteúdos apresentados por documentos oficiais, devam ser seguidos, mas necessitam de adaptações por parte do professor quanto ao aprofundamento, para adequar às reais condições da escola e da turma em que o trabalho ocorra. Portanto, para ele, os conteúdos dos CP devem servir de apoio, como se fosse um ponto de partida para o professor, cabendo a ele dosar o nível de aprofundamento mais adequado.

Sacristán (2000) reconhece os elementos intermediários que apresentam o currículo aos professores, que no nosso caso são os CP, como uma necessidade para o funcionamento do sistema curricular atual, entende que os usos destes materiais fazem parte da profissionalidade do professor, e também que o professor não deve ser um mero executor do que neles se indicam. Esses apontamentos são tidos como válidos para o CSP, na medida em que o professor 1 declara não ser um mero reproduzidor e procura aprimorar suas competências e habilidades pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento do conteúdo do material didático, cumprindo assim o seu dever, conforme suas próprias palavras.

Por enquanto, registramos que essa avaliação positiva dos conteúdos dos CP analisada, representa a percepção de um professor comprometido com a profissão, que tem noção da concepção de Educação Física que orienta os conteúdos dos CP, que compreende haver obrigatoriedade no desenvolvimento dos conteúdos dos CP, mas entende que pode e deve fazer alterações para adequá-los à sua realidade, e assim as faz, procurando ampliar os seus conhecimentos para isso.

Reconhecemos que os professores que não compreendem a perspectiva cultural da Educação Física, de fato possam desenvolver os conteúdos dos CP como se fossem uma receita, conforme sugere Neira (2011) e concordamos com Bittencourt (2004) que o professor sempre será o interlocutor primordial dos conteúdos, ou ainda, com Darido et al. (2010) e Masetto (2012), sobre o importante papel do professor na mediação

pedagógica, promovendo debates sobre os conteúdos e permitindo a reflexão, dependendo disso, da forma que eles os utilizam.

Tendo sido frisadas as evidências observadas na literatura no sentido de que o desenvolvimento dos conteúdos dos CP depende da competência do professor, por outro lado, reforçamos que, inversamente, o desenvolvimento dos conteúdos dos CP também posa promover a busca pela competência, como no caso do professor 1 e também confirmado por Freitas (2011), constatando em seu estudo de campo com professores da SEE-SP, que o desenvolvimento do CSP desencadeou a busca do conhecimento e aperfeiçoamento, tendo isso sido reconhecido e valorizado pelos próprios docentes, tanto por aqueles com mais experiência como pelos menos experientes. Quando a autora refere-se aos CSP, associamos aos conteúdos dos CP, por ser ele o instrumento que apresenta o currículo aos professores.

O professor 2 afirmou apoiar-se inteiramente nos CP e mostrou clareza sobre o que seja a ampliação, o aprofundamento dos conteúdos e sua importância para a formação do aluno. Ele entende que a ampliação dos conteúdos apresentados nos CP seja o ponto de maior relevância do CSP, especialmente por superar o modelo tradicional de ensino e justificou destacando a valorização dos conteúdos relacionados às atividades rítmicas (que geralmente são desprezados no modelo tradicional), questões relacionadas ao conhecimento sobre o corpo, conscientização sobre a importância da adoção de um estilo de vida ativo para uma boa qualidade de vida e o favorecimento do processo de socialização do aluno. Quanto à socialização, ele lembrou que muitas práticas corporais são realizadas de forma coletiva e explicou que quando o aluno aprende sobre diversas práticas corporais, aumenta a chance de querer praticar alguma delas e assim ampliar a sua socialização.

Apesar de evidentes no discurso desse professor as marcas da tradição, frisando certos conteúdos que já eram comuns na visão biologicista de Educação Física, foram notados avanços e coerência nesses entendimentos em relação a certos aspectos da perspectiva cultural da Educação Física, encontrando eco nos pensamentos de autores como Darido e Rangel (2005), quando afirmam que a inserção na cultura corporal de movimento é um direito do aluno e destacam a diversidade de conteúdos, inclusão e alteridade entre os princípios a serem considerados para que isso ocorra. Para as autoras, o acesso aos conhecimentos da Educação Física podem ser instrumentos de transformação individual e coletiva, e desenvolvimento da autonomia para suas opções na vida, citando que “A autonomia é enormemente facilitada se os alunos vivenciam as

diferentes práticas da cultura corporal e se compreendem o seu papel na sociedade”. (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 40)

Nota-se nos resultados obtidos por Freitas (2011) a permanência de aspectos da concepção tradicional de ensino paralelamente às exigências do novo currículo, como no caso do professor 2, sendo isso normal ao processo de inovação, portanto, não representando uma estagnação. O professor 2 apontou com segurança todos os temas tratados no respectivo ano de ensino sem consultar os CP, e declarou que procura desenvolver a totalidade dos conteúdos previstos, mas que muitas vezes não consegue, principalmente quando há atividades comemorativas, feriados, entre outros, que acabam afetando o “calendário escolar”. Tardif (2002) e Pérez-Gómez (1992) estão entre os autores que ressaltam a complexidade e a imprevisibilidade como características marcantes das práticas pedagógicas, havendo a constante necessidade por parte do professor de adaptações às demandas da realidade, como no caso do depoimento desse professor.

O professor 2 concorda com a sequência dos conteúdos apresentada nos CP e destaca a possibilidade do professor estabelecer relações entre os conteúdos que já foram tratados anteriormente, no mesmo ano de ensino ou não, e os que estão sendo ensinados. Ele entende que há possibilidade do professor adequar o aprofundamento dos conteúdos de acordo com a situação de cada escola e turma. Ou seja, assim como no caso do professor 1, os CP não destituíram a sua autonomia conforme afirmam vários autores contrários ao CSP, entre eles Saviani (2009) e Bezerra Neto et al. (2009), estes últimos afirmando:

[...] a Secretaria Estadual de Educação em sua proposta de currículo desconfigura o trabalho docente e o conecta a várias „ferramentas“ (manual do professor, apostila dos alunos e caderno do gestor), que, motivado por uma fala encantadora de realização de projetos (pedagogia dos projetos), visa transformar o professor em uma marionete do sistema [...] (BEZERRA NETO et al. 2009, p. 44).

O professor 3 disse ter se orientado pelos CA porque nunca havia recebido os CP, por isso não tinha lido-os na mesma proporção dos CP, portanto, os conhecia pouco. Ele afirmou que apenas uma professora, que leciona há mais tempo naquela escola, tinha alguns CP e que somente agora a SEE-SP havia enviado outros cadernos, mas para uso comum entre os professores. Apesar disso, como os CA foram elaborados com base nos conteúdos dos CP, sendo compreendidos como um conjunto de material

didático, e também porque parte da entrevista foi realizada com o professor verificando cada um dos conteúdos apresentando nos CP, foi possível coletar as informações necessárias para esse estudo e assim consideramos para os demais professores que também afirmaram se orientar mais pelos conteúdos dos CA do que do CP. Esse professor reconheceu prontamente a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos propostos nos cadernos, afirmando concordar e considerar a maior parte deles, em média setenta por cento. Ele entende que os conteúdos apresentados devam ser seguidos porque é “currículo”, mas que devam ser feitas adaptações de acordo com as necessidades de cada realidade, assim como o professor 1.

O professor 4 soube apontar os conteúdos do bimestre em vigência e disse que pelo fato de ser “eventual” e ter assumido a turma apenas naquele bimestre, que até sabia qual foi o tema tratado no bimestre anterior, mas não os conteúdos detalhados. Disse também que não havia observado os conteúdos dos próximos bimestres, por falta de oportunidade e porque a SEE-SP ainda não havia entregado os cadernos. No entanto, afirmou se orientar mais pelos CA do que pelos CP, mas que conhece os conteúdos de todos os cadernos.

Ele entende que a sequência dos conteúdos apresentada seja uma tentativa da SEE-SP de padronizar os conteúdos de ensino, e concorda com a medida, acreditando que isso confere à Educação Física um caráter de disciplina “como as outras” e compreende que os cadernos devam servir como base para o desenvolvimento dos conteúdos, mas que não necessitam ser precisamente seguidos.

No entanto, o professor 4 demonstrou-se inseguro para compreender a pertinência dos conteúdos ampliados para além dos esportes e afirmou não concordar com a sequência dos conteúdos, mas não soube apresentar análises mais fundamentadas. Quando questionado sobre quais as práticas corporais presentes nos CP do ano de ensino em questão, sua resposta limitou-se ao basquetebol, como disciplina prática e corpo/saúde e beleza como disciplina teórica, sendo que essa divisão não é coerente com o que se propõe nos CP. O professor assumiu ter dificuldade para tratar temas que não os relacionados à prática dos esportes e as questões da saúde, ou seja, conteúdos que caracterizavam o modelo tradicional, mas, diferentemente do professor 2, não verificamos aspectos mais coerentes com a perspectiva cultural da Educação Física. Cabe observar que dos professores participantes, esse é um dos que tem formação inicial recente, em 2009, tendo apenas o professor 3 se formado em data posterior, em 2010.

O professor 4 reconhece que há ampliação e aprofundamento nos conteúdos dos CP, mas, nesse aspecto, reforçou atentar-se mais aos conteúdos relacionados à saúde do que a outros que não aqueles que possui afinidade.

A professora 5 afirmou julgar os conteúdos interessantes, reconheceu a ampliação, mas não apresentou apontamentos quanto ao aprofundamento. Ela entende que os conteúdos são impostos por um documento oficial e que são obrigatórios, mas que não se sente limitada pelos cadernos e que não desenvolve todos os conteúdos porque isso depende muito das condições de cada realidade, principalmente dos interesses da turma e da formação do professor. Se referindo aos CP, comentou:

[...] eu não trabalho todo ele. Se algum professor falar que trabalha ele deve estar mentindo, porque eu acho impossível, realmente impossível. (Professora 5)

Depende da sala. Depende dos alunos, porque tem sala que eu não consigo trabalhar, tem sala que tem um retorno bom, então depende deles. (Professora 5)

Tem coisas que eu não dou porque eu acho que não tem um retorno bom. Tem coisas que atrai bastante eles, por exemplo, o hip hop, coisas que eles sabem. Então eles dizem, ah professora, eu danço isso, então aí é legal, então você vai ajudar a sala, vai explicar alguma coisa. Na capoeira também, tem alunos que faz "Ah professora eu sei como que é os movimentos", aí eles me ajudam, fazem a roda, então tem coisa que dá, mas tem coisa que fica meio cansativo pra eles. (Professora 5)

Esse caderninho é muito bom, o conteúdo é muito bom, só que eu não fui preparada pra isso. A formação que eu tive na Educação Física foi básica, foi a parte mais esportiva: basquete, futsal, e isso aí a gente teria que estar preparado pra trabalhar com isso, pelo menos teria que saber o que que é. De repente chegou este caderninho e Educação Física vai ter que trabalhar isso daí. Eu achei que a Educação Física ela ficou muito diferente do que eu aprendi na minha faculdade, agora, as outras disciplinas não. O professor de matemática tinha o conteúdo dele, trabalhava aquilo lá, o de biologia também. A Educação Física foi muito diferente. O conteúdo é bom, mas que devia dar um preparo para nós. (Professora 5)

A professora 5 mostrou conhecer os conteúdos dos CP não só do ano de ensino em questão, mas de outros em que leciona também.

O professor 6 mostrou ótimo conhecimento conceitual sobre ampliação e aprofundamento dos conteúdos, citou nomes de autores que realizaram estudos sobre sistematização dos conteúdos como Paes, Freire e Scaglia, e ficou evidente em suas

declarações a atenção que dispensa para esses aspectos e, mesmo não sendo bom conhecedor dos cadernos, afirmou que percebe que o material avança nos dois sentidos, ampliando e aprofundando os conteúdos.

Dentre todos os professores participantes, o professor 6 foi o mais enfático quanto ao entendimento de que o material seja apenas um apoio para os professores e que não precisam ser seguidos, argumentando que o professor é quem deve saber o que é mais importante e adequado para os seus alunos aprenderem, uma vez que cada realidade é única. No entanto, o professor reconhece coincidências entre o que se propõe nos CSP e os conteúdos que ele ensina ou acredita que devam ser ensinados.

Observando os professores que se destacaram na categoria anterior, verificamos que o posicionamento do professor 6 enquadra-se de forma evidente numa concepção relativista de cultura, enquanto que os demais apresentaram posicionamentos mais relacionados à concepção universalista e isso nos remeteu às reflexões sobre a relação da Educação Física com essas diferentes acepções de cultura.

Silva, Rufino e Darido (2012), estudando as concepções de cultura na Educação Física, concluem que essas duas concepções de cultura não se negam ou se excluem, mas se completam e complementam e, de acordo com cada contexto, a cultura pode ser compreendida tanto em uma acepção mais particularista quanto em uma acepção mais universalista, sendo que, em ambos os sentidos, contribuem para a ampliação do conhecimento sobre a cultura corporal. Essa ótica é correspondente a verificada em Cuche (2002), apresentando ambas as concepções desde as suas origens.

Dessa forma, é possível compreender que, mesmo entre os professores que melhor compreendem a concepção “culturalista”, possa haver diferentes interpretações quanto à ampliação e o aprofundamento dos conteúdos. Retomaremos essa reflexão nas categorias posteriores, quando somaremos outros elementos importantes que nos permitirão avançar.

A professora 7 declarou seguir as orientações dos CP apenas como uma base para as suas aulas. Ela concorda com a diversificação, mas discorda do aprofundamento dos conteúdos apresentado para determinados anos de ensino e por isso faz adequações de acordo com as características da faixa etária. Não percebemos claramente se ela sabe diferenciar aprofundamento e ampliação, mas, considerando a totalidade de sua entrevista, vimos que ela reconhece que há avanços nos conteúdos. Logo na preparação para o início da entrevista, essa professora declarou conhecer os conteúdos dos CP dos anos em que leciona ou lecionou e isso foi confirmado no decorrer da entrevista.

De modo geral, todos esses professores declararam conhecer e se orientar pelos conteúdos apresentados nos cadernos do CSP, entretanto, mais pelos CA do que pelos CP e reconheceram a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos, ainda que diferindo quanto à clareza nas explicações.

Para efeito de organização, destacaremos alguns dos principais resultados observados, facilitando a comparação entre os diversos aspectos semelhantes e divergentes encontrados:

a) Os professores 1, 2, 3 e 6 foram os que melhor conceituaram e reconheceram o aprofundamento e ampliação dos conteúdos.

b) Os professores 1, 2 e 6 foram os que mais se destacaram positivamente nas análises da categoria anterior e nessa também.

c) Os professores 1 e 2 são os que mais se orientam pelos CP.

d) O professor 6 é o que menos se orienta pelos CP.

e) Os professores que apresentaram menor domínio dos conceitos dos aspectos envolvidos nesta subcategoria e também na anterior (professores 4, 5 e 7) foram também os que declararam menos se orientar pelos CP e mais pelo CA, excetuando o professor 6, por não ver necessidade e entender que não é obrigado, e o professor 3, por não ter recebido os CP.

Associando os resultados e análises desta subcategoria à anterior, observamos que os professores 1, 2 e 6, que mais se destacaram quanto à percepção da perspectiva cultural da Educação Física, também foram os que mais se destacaram positivamente nesta subcategoria. Portanto, a compreensão e valorização da ampliação e aprofundamento dos conteúdos apresentados nos CP pareceram se relacionar diretamente com a compreensão da concepção de Educação Física inerente a eles, consistindo num conhecimento importante a ser apropriado pelos professores, e por isso, devendo-se procurar formas para que isso ocorra.

Dois desses professores (professores 1 e 2), também são os que mais se orientam pelos CP dentre todos os professores participantes, e o professor 6, o que menos se orienta por qualquer dos cadernos. O que sabemos ser o diferencial do professor 6 em relação aos demais é seu ótimo domínio dos conceitos da perspectiva cultural. Esse fato reafirma o que já fora apontado anteriormente quanto ao nível de conhecimento do

professor como sendo um dos requisitos para que ele aumente a sua autonomia em relação à seleção dos conteúdos.

Não foram evidenciadas influências significativas do tempo de experiência e época de formação do professor para o reconhecimento e compreensão da ampliação e do aprofundamento dos conteúdos. Se observarmos esses aspectos no perfil dos professores que melhor os reconheceram e compreenderam (1, 2, 3 e 6), e daqueles que os fizeram em menor proporção (4, 5 e 7), teremos professores com diferentes períodos de experiência e formação nos dois grupos.

Percebe-se que, apesar do posicionamento favorável dos professores quanto à apresentação de uma organização dos conteúdos, não há um consenso quanto ao seu desenvolvimento, ocorrendo de formas bastante diversas. Até mesmo entre os professores mais competentes e comprometidos com a profissão há quem se apoie mais nos conteúdos dos CP (professores 1 e 2), outros menos (professor 3), e ainda outros que se apoiem infimamente (professor 6).

Observamos que os professores podem reconhecer a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos do CSP e optar por segui-los, não apenas pelos CP, mas também pelos CA. Entretanto, importará neste estudo analisar se o fato do professor se orientar mais por um caderno a outro, interfere na forma com que ele avalia e implementa os conteúdos.

Sobre a preferência por se orientar mais por um caderno do que pelo outro, no caso dos professores 1 e 2, entendemos, não que haja dependência, mas os CP lhes servem como importante apoio, justamente por apresentar maior aprofundamento que os CA. No caso dos demais professores, exceto o professor 3, que não teve contato permanente com os CP, parece que optam mais pelos CA pelo fato de apresentarem menor aprofundamento, tendo os professores maior dificuldade em tratá-los, pelo interesse em cumprir somente o mínimo, e também porque estão estes conteúdos expostos aos alunos, que podem cobra-lhes, além dos pais, diretores etc.

Freitas (2011) evidenciou que de fato os professores reconhecem que os CA interferem no seu trabalho porque poderão ser cobrados dos alunos o ensino destes, e associam isso à redução da autonomia do professor, porém, são favoráveis à existência da organização dos conteúdos, dos cadernos e reconhecem a possibilidade dos alunos aprenderem mais do que aprendem atualmente se desenvolvidos os conteúdos ali apontados, ou seja, um paradoxo, que também analisaremos no decorrer desse estudo.

O fato dos CP apresentarem conteúdos de forma mais aprofundada que os dos CA, compreendemos como um indicativo de certa autonomia para o professor, ainda que não expressiva, podendo ele avançar ou não nos conhecimentos ali apontados. Um exemplo disso foi um texto lido pelo professor 1 para os seus alunos e que só tem no CP. Quanto ao professor 3, o vimos como um claro exemplo da maior facilidade que os professores têm para compreenderem os conteúdos do que os objetivos e os conceitos da concepção de ensino.

Os conteúdos apresentados nos CP representaram para muitos professores participantes deste estudo uma das poucas oportunidades, senão a única, de contato com a atual tendência da Educação Física. Ainda que muitos não compreendam bem os seus significados e os observem isoladamente, sem relacioná-los à concepção culturalista da Educação Física, percebem-se avanços que são compreendidos como algo positivo por propiciar alguma chance de começo ou prosseguimento da inovação das práticas pedagógicas destes professores, algo talvez mais difícil sem os CP.

As análises desta categoria serão base para o desenvolvimento das categorias posteriores. Elas despertaram especial interesse por sabermos como os professores 1 e 2 avaliam e implementam os conteúdos, já que estão entre os três professores que melhor entendem a perspectiva cultural da Educação Física, e também sobre a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos implementados pelo professor 6, uma vez que ele apresentou a formação acadêmica mais consistente, melhor domínio dos conceitos e, curiosamente, ser o professor que mais despreza os cadernos, causando alguns questionamentos: Será que um professor com formação mais sólida não carece apoiar-se nos CP para desenvolver conteúdos com níveis satisfatórios de ampliação e aprofundamento? Será que ele não desenvolve o que declara? Será que há coerência entre o que implementa e os conteúdos dos CP?

Seguiremos procurando compreender essas e outras questões desse estudo.

4.2. Como os professores avaliam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor?

Nesta categoria foi verificado se os professores são favoráveis ou contrários aos conteúdos apresentados nos CP, o que percebem como aspectos positivos e negativos e as justificativas para tais posicionamentos. Procuramos verificar coerências e incoerências entre o que eles entendem e o que avaliam sobre os CP, bem como os principais fatores que intervêm nas suas percepções. Associamos alguns resultados por suas semelhanças e outros foram tratados em suas particularidades, para então apresentarmos uma análise geral.

Todos os professores declararam-se favoráveis aos conteúdos apresentados nos CP, mas com níveis e justificativas diferenciadas e nem sempre coerentes com as demais respostas apresentadas. Há ressalva apenas para o professor 6, que declara não se orientar pelos cadernos e não ressentir se eles inexistissem, mas os considera um avanço para a área.

Os professores 1, 2 e 3 foram os mais enfáticos ao afirmarem o predomínio de aspectos positivos, os desenvolvem por valorizá-los e não por sentirem-se obrigados, e compreendem os CP como um importante apoio para a prática pedagógica e não como limitadores da autonomia do professor.

Reconhece-se nos CP o potencial apontado por Bittencourt (2004) para os livros didáticos, podendo ser um facilitador do trabalho do professor em meio a uma jornada exaustiva de trabalho, inovações curriculares, cobranças para diversas avaliações a que os alunos são submetidos, entre outros fatores, ou seja, um material relevante para a prática pedagógica.

Os professores 1 e 2 mostraram-se os mais seguros nas declarações sobre os conteúdos, tanto no reconhecimento quanto no detalhamento das respostas. Ambos entendem que os CP devem servir como ponto de partida para a realização de pesquisas pelo próprio professor e pelos alunos para que possam aprofundar, não porque os conteúdos sejam deficitários, mas porque pensam que isso seja uma obrigação do professor. O professor 3 justifica seu posicionamento citando:

[...] a gente não tinha nada sistematizado na Educação Física, é o início né, eu acho que é bom. (Professor 3)

Antunes e Dantas (2010) apontam como tarefa do professor fazer a transposição didática do conhecimento disponível na área. Todos os professores que conhecem ambos os cadernos, apontaram que os CP são mais completos que os do aluno, mas os professores 1 e 2 os valorizam mais e o professor 3 entende que ele seja apenas um complemento do CA:

[...] o CP, eu tive contato a partir desse ano. Eu nunca havia recebido o CP. Não mudou muita coisa, porque eu vou mais pelo caderno do aluno, porque eu trabalho com eles em sala de aula e eles já têm em mãos né. Do professor eles não vão ter. É mais um complemento né. (Professor 3)

Verificamos que os CP possibilitaram ao professor 1 importante aprendizagens sobre os conteúdos. Ele declarou que já ampliava e diversificava os conteúdos antes mesmo da distribuição dos CP, mas não tanto como o faz agora, com o apoio dos cadernos e que antes, limitava-se à abordagem dos fundamentos e regras dos esportes e aspectos relacionados à saúde, porque não tinha conhecimento sobre tantas práticas corporais, como as apresentadas nos CP, e afirmou:

Como exemplo de temas apresentados nos CP do que me ajudaram, cito o Skate, o Tênis, o Goalball, para outros anos o Basebol, o Hugby. Ajuda bastante e eu uso até na outra escola, na escola particular. (Professor 1)

Ainda sobre isso, o professor citou em outro trecho da entrevista:

O caderno do professor me ajudou bastante, eu pesquisei, fui ler o que eu poderia fazer nas aulas pra esses temas. (Professor 1)

O professor 1 afirmou que a sua limitação anterior aos CP para ampliar os conteúdos, também ocorria porque ele receava haver pouca aceitação dos alunos para a aprendizagem de novos temas, mas como os conteúdos dos CP também são apresentados nos CA, isso o auxiliou a conquistar a credibilidade dos alunos, evitando a impressão de que a necessidade de tratar diversos temas e aprofundar-se é uma invenção dele. Quando questionado se as atividades alternativas poderiam ser um exemplo de conteúdo que ele só começou a desenvolver com os alunos quando incentivado pelos CP, o professor 1 respondeu:

Justamente, isso sim. Eles (os alunos) vendo e depois vivenciando é muito bom, é interessante, eles deixam de falar que o professor está inventando [...] (Professor 1)

Essa possibilidade do material didático favorecendo a confiabilidade na disciplina, também foi evidenciada nas respostas dos professores entrevistados por Impolcetto (2012), em estudo envolvendo material didático para o ensino do voleibol nas aulas de Educação Física.

Analisando de forma geral as respostas do professor 1, vimos que ele também associa a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos apresentados nos CP como um elemento favorecedor da equiparação do *status* da Educação Física às demais disciplinas, por exemplo, quando afirmou sobre suas impressões gerais do CP:

Os temas são bons, me ajudou bastante, temas muito interessantes. Eu já trabalhava com essa hipótese de aula teórica, pois eu acho que a Educação Física é uma disciplina como uma outra qualquer. E acho importante eu ter um apoio, para me alicerçar (Professor 1)

O professor 2 também declarou apoiar-se nos conteúdos dos CP para o desenvolvimento de suas aulas na escola particular em que leciona e que entende que a relevância dos conteúdos dos CP contribui para a legitimação da Educação Física enquanto disciplina. Sabemos que, apesar da Educação Física ser legalmente considerada componente curricular, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), isso não lhe garantiu a legitimidade na escola (CASTELLANI FILHO, 1998).

Pelas declarações dos professores 1 e 2, vimos que os CP podem de fato favorecer a legitimação da Educação Física, auxiliando na construção de uma identidade pedagógica, na medida em que seus conteúdos, pensados a partir de uma concepção “culturalista”, representam avanços para a formação do aluno, pretendendo que ele amplie a leitura da realidade, assim como ocorre nas demais disciplinas, superando a tradicional ênfase na aprendizagem dos conteúdos procedimentais relacionados a algumas modalidades esportivas desprovida de significados.

O professor 3, formado há pouco tempo, quando questionado se já conhecia e valorizava a diversificação dos conteúdos anteriormente ao contato com os cadernos do CSP, afirmou que sim, que havia aprendido sobre a necessidade de ampliação dos conteúdos no curso de formação inicial, conforme sua resposta:

Eu já tinha a intenção de diversificar os conteúdos. Porque eu sabia como que era né. Eu fui atrás, me inscrevi no concurso e fui buscar. Então eu sabia que tinha, porque não vou usar? (Professor 3)

Analisando de forma geral as respostas do professor 3, percebemos que, igualmente ao professores 1 e 2, os CP também tiveram papel fundamental no avanço dos seus conhecimentos prévios sobre a ampliação e aprofundamento dos conteúdos, ainda que, no caso desse professor, de forma menos contundente.

O professor 1 destaca que os conteúdos dos CP o ajudaram especialmente no ensino dos conteúdos conceituais e que estes são fundamentais para o aprofundamento, especialmente dos conteúdos desenvolvidos nas “aulas teóricas em sala” e justificou a importância da ampliação e do aprofundamento com o aumento da capacidade do aluno para compreender acontecimentos presente no cotidiano, inclusive os veiculados pelas mídias e para que tenha maior autonomia para a prática de atividades da cultura corporal. Acrescentou ainda que o entendimento desses conteúdos permite que os alunos possam conhecer e participar de práticas corporais, mesmo tendo pouca habilidade. Ele destacou que antes mesmo dos CP já elaborava apostilas para auxiliar no tratamento da dimensão conceitual. O professor 2 também destacou que valoriza a dimensão conceitual e, assim como o professor 1, ele também se apoia fortemente nos CP para desenvolvê-la.

Quanto à sequência dos conteúdos apresentada nos CP, o professor 1 a compreende como positiva, principalmente por possibilitar a ampliação dos conteúdos, apenas apontando que faria algumas alterações, por exemplo, antecipando o conteúdo relacionado à elaboração de um campeonato para que os alunos pudessem vivenciar por mais anos consecutivos, mas não a faz, porque prefere se organizar pelos cadernos e não observa isso como um grande problema.

Vimos nessa declaração do professor 1, a necessidade de se buscar formas em que os professores possam ter voz ativa na elaboração e reelaboração do currículo, conforme argumento apresentado por Arroyo (2010), afirmando que a importância do diálogo entre os que decidem, pensam e fazem a educação, são fecundos para redefinir culturas, formular políticas, pesquisar, teorizar e inovar a prática. Certamente, considerações como estas expostas pelo professor 1, seria um ótimo ponto de partida para se estabelecer ajustes nos conteúdos, pensados de forma coletiva. Mesmo que as suas ideias não sobrepujassem, elas fecundariam uma discussão, promovendo uma troca

de conhecimentos entre os professores e os demais envolvidos no processo, da qual poderiam surtir inúmeros elementos para reforçarem o arcabouço de critérios para a seleção dos conteúdos, ainda tão pouco desenvolvido da área.

O professor 1, ao retornar de um curso de capacitação de curta duração oferecido pela SEE-SP, via diretoria de ensino, queixou-se, afirmando não ter havido “espaço” para que os professores pudessem expor suas ideias, tendo sido eles colocados na condição de ouvintes, sendo-lhes apenas expostas orientações pelo ministrante, sobre como deveriam ser tratados cada um dos conteúdos daquele bimestre e, obviamente, frustrando as expectativas dos professores mais comprometidos com o ensino. Portanto, esse curso ocorreu de forma oposta a ideia preconizada por Arroyo (2010).

O professor 2 concorda com a sequência dos conteúdos apresentadas nos CP, a valoriza por achá-la bastante adequada e relata que a formação inicial não lhe possibilitou aprendizagem sobre sistematização dos conteúdos e que os CP ajudam a suprir essa dificuldade, afirmando:

Acho que deu um norte pro professor de Educação Física. Eu me formei, mas aí a primeira vez que eu entrei na escola era o vôlei e perguntei, vou ensinar o quê do que eu aprendi?

Impolcetto (2012), analisando um processo de sistematização dos conteúdos de voleibol por parte de professores da Educação Básica, também identificaram que problemas na formação inicial e continuada dificultam tanto o processo de seleção e organização dos conteúdos, quanto a construção de materiais didáticos e acarretam dificuldades na utilização desses materiais. Relembramos que Sacristán (2000) indica que a formação inicial dos professores não oferece subsídios adequados para que eles possam desenvolver com autonomia o plano de sua própria prática.

O excesso de conteúdos por bimestre foi um dos os raros aspectos negativos apontados por esses professores (1, 2 e 3). Por exemplo, o professor 3, referindo-se aos conteúdos do 6º ano, disse frustrar-se porque nunca conseguiu abordar o Judô, por ser o último conteúdo do ano e, quando consultado sobre cada um dos conteúdos dos bimestres, disse recear não haver tempo suficiente para abordar os conteúdos previstos sobre os últimos temas do 4º bimestre, também pela escassez de tempo, ou seja, há muito conteúdo para o tempo disponível.

Outro raro aspecto negativo apontado por esses professores foi a inclusão nos CP de alguns conteúdos inviáveis para serem concretizados devido à conhecida escassez

de materiais nas escolas e que alguns dos conteúdos apresentados, por não serem convencionais, implicam em dificuldades dos professores para serem ensinados. Eles não desvalorizam os conteúdos, mas consideram que a realidade da maioria das escolas e a formação profissional em vigência, tornam inadequado alguns aprofundamentos sugeridos, conforme citação do professor 3:

Tem coisas que fogem da realidade e não dá pra você aplicar. Salto com vara, por exemplo, eu acho meio difícil; e coisas que o professor tem que ser específico da área, por exemplo, lutas. Nem na faculdade eu tive lutas. Eu não sei nada de lutas.

No entanto, os professores 1, 2 e 3 entendem que, apesar da incidência desses aspectos, é possível avançar no desenvolvimento dos conteúdos. No que se refere à ampliação dos conteúdos, as reclamações ocorrem em menor proporção ainda. Outro aspecto negativo relatado pelos professores 1 e 3 não se refere aos conteúdos apresentados, mas à demora na entrega dos CP e dos CA na escola. O professor 1 reclama que, por existir uma sequência de conteúdos pré-estabelecida, esse atraso na entrega acaba por atrapalhar algumas aulas. Ele sabe que o professor pode iniciar o tema mesmo sem os CP e faz isso quando necessário, mas entende que os cadernos são importante instrumento auxiliar para o ensino dos conteúdos e por isso há prejuízos nessa situação. Todos os três também apontam como negativo o oferecimento restrito de cursos de capacitação e a qualidade de muitos deles, fatos observados claramente no seguinte depoimento do professor 2:

Eu só fui ter mais contato agora por causa do curso que eu tive que fazer *on line*, eu fiquei até preocupado, me saí bem, soube me virar, mas eu acho que deveria ter sim mais cursos que ensinasse pra ele que não precisa de um peso pra ele ensinar arremesso de peso, ou de um disco pra ensinar arremesso de disco, sabe, basta ele querer ensinar. E também, porque não cobrar o governo pra ter esse material. A falha é de um lado e do outro. (Professor 2)

O professor 1 acredita que:

[...] os cursos tinham que ser mais constantes. Acho que mais capacitações. Acho que a gente melhoraria até as vivências nossas.

Nesse depoimento também identificamos apontamento correspondente ao do professor 3, descrito anteriormente, sobre o despreparo do professor para tratar

determinados conteúdos não convencionais. No entanto, os professores 1 e 2 não atribuem o ensino desses conteúdos como tarefa restrita para especialistas e sim que é preciso melhorar a formação do professor, dependendo isso tanto dos avanços das políticas públicas como dos esforços individuais dos professores. Ressaltamos que o professor 3 não reclama a inserção dos conteúdos não convencionais, mas a dificuldade para ensinar a dimensão procedimental de tais práticas corporais, como as técnicas dos movimentos, limitando-se nesses casos ao ensino da dimensão conceitual.

O professor 3 citou discordar da relação conteúdo e ano de ensino em alguns casos. Por exemplo, sobre a indicação de confecção de materiais para o Ensino Médio, ele entende que seja mais adequada para o 5º ano, sendo mais interessante para o Ensino Médio o aperfeiçoamento no procedimento dos sistemas dos diferentes esportes. Mas, de forma alguma ele observa nisso um fator de desmerecimento dos conteúdos apresentados, inclusive destacando a sistematização dos conteúdos como a principal vantagem dos CP, o que corresponde às afirmações de González (2006), sobre a sistematização dos conteúdos contribuindo para oferecer maior legitimidade aos professores.

Os professores participantes, com exceção do professor 6, entendem que se houvesse uma sistematização dos conteúdos do 1º ao 5º ano, seria mais fácil desenvolver os conteúdos sugeridos nos CP do 6º ao 9º ano. Essas afirmações refletem o posicionamento favorável dos professores em relação à existência da sistematização dos conteúdos apresentada nos CP, que, apesar de ressaltarem haver dificuldades para a implementação, defendem a sua extensão para os anos de ensino iniciais (1º ao 5º ano). Uma sistematização dos conteúdos para esses anos de ensino está sendo elaborada pela SEE-SP, mas não verificamos outras informações sobre esse processo.

Não percebemos nenhuma incoerência relevante nas declarações dos professores 1, 2 e 3 nesta categoria e nem em relação às suas afirmações na categoria anterior. As justificativas por eles apresentadas para a boa avaliação que fazem dos CP são todas coerentes com o entendimento declarado anteriormente.

O professor 4, que declarou se orientar mais pelos CA, afirmou sempre seguir os temas previstos e afirmou valorizar a intenção dos cadernos do CSP, compreendendo que eles pretendem propiciar uma padronização para o ensino dos conteúdos, de forma que os alunos aprendam os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, nas diferentes escolas da rede, sendo isso uma vantagem. Sobre sua impressão geral dos CP, afirmou:

Eu acredito que a tentativa do caderno de fazer com que a informação fique uniformizada é válida. Seria interessante que todos os professores trabalhassem a mesma linguagem afinal de contas, não só para a Educação Física, mas pra todas as disciplinas o aluno tem que tá sabendo a mesma coisa, no mesmo tempo, no mesmo período. (Professor 4)

Esses argumentos apresentados pelo professor 4 convergem com as características da concepção universalista de cultura (SILVA, RUFINO e DARIDO, 2012), correspondendo à concepção que alicerça o CSP. Portanto, entendemos que o professor concorda com a existência de uma sistematização dos conteúdos como a apresentada pelos CP.

Quando o professor 4 expressou que os alunos devem aprender os conteúdos ao mesmo tempo, entendemos que ele referiu-se ao bimestre, por ser este o período considerado pelos CP na apresentação dos conteúdos. Apesar dele entender que há algumas informações desnecessárias nos CP, elogiou os cadernos quanto à elaboração, afirmando que são de fácil compreensão e bem ilustrados:

Quando é pra tratar de esquemas táticos, esquemas técnicos, eu creio que é bem ilustrado. (Professor 4)

Esse professor destacou a abordagem da dimensão conceitual como um dos aspectos positivos dos CP e avalia que eles facilitam o ensino destes conteúdos. Apesar disso, ele julga que os conteúdos apresentados nos cadernos limitaram a atuação dos professores e por isso não propiciaram avanços das práticas pedagógicas:

A desvantagem é a limitação do professor como educador, ele não tem a liberdade, às vezes, de fugir do tema devido a determinadas circunstâncias. (Professor 4)

A principal discordância apontada pelo professor 4 foi quanto às estratégias de ensino sugeridas nas SA. Ele avalia que os cadernos estão fora de sintonia com a realidade da escola pública, porque os alunos acabam não realizando as pesquisas de fato, recorrendo aos sites da internet que contém as respostas para realizarem as tarefas dos CA, por isso não propiciam aprendizagens significativas. Além disso, há muitos professores que se baseiam somente nos cadernos para avaliar o aluno:

Só que eu acredito que quem formula este caderno não conhece muito bem a realidade da escola pública e limita um pouco a atuação do

professor como profissional, porque seguir um tema, fazer uma pesquisa e falar pros alunos ou pedir um trabalho é muito fácil, até porque se você procurar na internet tem todas as questões deste caderno respondidas. Então o aluno que hoje aprende a digitar antes de escrever, já sabe que se ele for lá ele procura as respostas, ele procura o tema e ele vem com tudo pronto. E tem muito professor que avalia o aluno por isso, e aí eu não sei se seria válida a avaliação. (Professor 4)

Diferentemente dos demais professores já analisados, esse professor entende que os conteúdos dos CP foram elaborados para serem rigorosamente seguidos e as atividades apresentadas devendo ser aplicadas pelos professores, apontando isso como algo negativo.

O professor 4 também reclamou sobre o demasiado número de aulas previsto nos CP para cada tema, havendo excessivo aprofundamento e reduzida ampliação dos conteúdos em cada bimestre, reforçando a sua reivindicação de maior autonomia para que o professor possa realizar alterações, inserindo a seu critério outros temas não contemplados. Ou seja, ele se sente “amarrado” pela sequência de conteúdos proposta. Ao declarar como vantagem dos cadernos do CSP a possibilidade deles permitirem que alunos aprendam os mesmos conteúdos e ao mesmo tempo nas diferentes escolas da rede, isso nos faz compreendê-lo como um defensor de uma sistematização dos conteúdos rígida. No entanto, isso não condiz com as suas demais declarações, quando manifesta insatisfação com a rigidez (suposta por ele) na sequência dos conteúdos apresentada nos cadernos do CSP. Analisamos que esse professor, ou não tenha se expressado bem nas afirmações sobre a importância da aprendizagem simultânea dos conteúdos, ou de fato apresentou posicionamentos contraditórios. Ele defende que haja uma padronização, mas não concorda com os conteúdos apresentados. A professora 5 avalia positivamente os CP e, sem apresentar detalhes, ressalta a relevância e adequação dos conteúdos nos diversos anos de ensino e também que são bem elaborados, de fácil compreensão e com boas ilustrações. Declara que os CP ajudaram-na a melhorar a dinâmica das aulas e na ampliação dos conteúdos, antes limitada mais à dança para as séries iniciais. Ela entende que os conteúdos dos cadernos são obrigatórios, mas que isso não limitou o seu trabalho e que tem autonomia para fazer alterações de acordo com as características de cada uma das turmas em que leciona.

A avaliação negativa dessa professora é direcionada de forma enfática não aos conteúdos dos CP, mas à forma com que os cadernos foram implementados, repentinamente, sem preparo dos professores. Para ela, foi desconsiderado nesse

processo o fato de que a formação na área era tradicionalmente voltada para o esporte e os cadernos propõem conteúdos bem diferentes disso. Reclama não ter sido oferecido cursos pela SEE-SP em quantidade e qualidade suficientes.

O professor 6, que conhece os conteúdos do CSP, mas não se apoia nos cadernos, declarou ter boa impressão desses materiais, entendendo que estão cumprindo um importante papel, possibilitando avanços significativos na área, propondo uma sequenciação dos conteúdos, promovendo reflexões sobre os critérios de seleção dos conteúdos e assim ajudando a superar “Laissez-faire” que há anos predomina na Educação Física. Ele reconhece que seja uma tarefa difícil pensar nos critérios para a organização dos conteúdos, principalmente pela falta de tradição da área para isso, e afirma que ele mesmo não saberia sistematizar os conteúdos com a mesma qualidade de ampliação e aprofundamento do CSP.

Mesmo não conhecendo em detalhes os CP, o aprofundamento e a ampliação dos conteúdos seja o fator predominante entre os critérios adotados por esse professor para bem avaliar os cadernos.

Ele avalia como positivo também porque entende que o material didático não seja um receituário, mas alerta para a necessidade de se respeitar o processo de ressignificação do professor diante dos conteúdos apresentados e até mesmo alterações necessárias por aspectos do cotidiano escolar, possibilitando-lhe ampla autonomia, ou seja, entende que os CP para ter eficácia, devam ser de fato apenas um apoio.

Esse professor entende que os CP representam um instrumento valioso para professores com formação mais deficitária, mas pouco necessários para os professores cuja formação lhes permita desenvolver boas aulas na concepção “culturalista”. O professor exemplificou citando que, ao verificar os CP, ele reconhece práticas que já desenvolve corriqueiramente, e por isso, os cadernos apenas reforçaram suas crenças, mas nada acrescentaram.

Esse pensamento do professor 6 faz eco às análises de Bracht (2010) sobre as sistematizações dos conteúdos elaboradas pelas redes de ensino pública, que elas sejam um “mal necessário”, sendo importantes para o atual momento devido à incapacidade dos professores de sistematizarem os conteúdos, mas que não serão mais adequados e necessários quando essa dificuldade for superada.

Retomando a reflexão da categoria anterior sobre as diferentes concepções de cultura, a relativista e a universalista, confirmamos nesta categoria as análises já apresentadas. Verificando que, ainda que firmando seu posicionamento numa

concepção relativista, o professor 6 valoriza e reconhece no material didático uma prática pedagógica similar à sua.

A professora 7 avalia positivamente os CP, destacando que os CA garantem que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos e que isso faz com que ele evite se ausentar nas aulas para não perder o conteúdo e, no caso do aluno ter faltado, os CA lhe garantem o acesso aos conteúdos que foram ensinados. Assim como o professor 2, ela afirma que os CP auxiliam o professor na diversificação dos conteúdos e na aceitação disso por parte dos alunos e que eles aprendem mais. Dessa forma, entendemos que essa professora também valoriza os conteúdos apresentados nos CP, especialmente por favorecer a ampliação e aprofundamento dos conteúdos, assemelhando o status da Educação Física às demais disciplinas.

Ela compreende que os temas apresentados nos cadernos sejam uma base para o professor, mas não que ele tenha que desenvolver todos os conteúdos previstos para cada um deles, podendo ser descartados, de acordo com os seus próprios critérios. A professora cita que isso é necessário porque há conteúdos que são “complicados” para determinados anos de ensino. Analisamos que essa avaliação sobre a complexidade dos conteúdos não seja um aspecto negativo apontado pela professora, uma vez que ela entende que o CSP confere autonomia para o professor fazer alterações.

A professora 7 também destaca a importância dos conteúdos conceituais nos cadernos do CSP, alegando que eles valorizam as aulas de Educação Física por propiciar o exercício da leitura, compreensão de texto e organização do raciocínio.

Não observamos incoerências entre as afirmações da professora nesta categoria de análise e a anterior, mas reafirmou-se a sua incompreensão do que de fato se propõe no CSP. Alguns dos aspectos que ela percebe como positivo não são desprezíveis, mas também não evidenciam a perspectiva cultural da Educação Física. Ela valoriza aspectos como a sistematização dos conteúdos, ampliação e aprofundamento, dimensão conceitual, mas não os justifica pelos principais fatores que os tornam fundamentais em um projeto de Educação Física pautado na perspectiva “culturalista” e que visa a formação para a cidadania ativa e democrática.

A professora também ressaltou como aspecto negativo o fato de diversos conteúdos apresentados não serem do domínio dos professores, inviabilizando o seu desenvolvimento nas aulas. Ela reconhece a possibilidade de tratamento desses conteúdos ao menos em sua dimensão conceitual, mas não vê sentido ensiná-los se não for possível desenvolver a dimensão procedimental, seja pela dificuldade do professor

por suas limitações ou pela falta de materiais necessários. Um dos exemplos citados por ela foi:

Acho assim, tem coisa que você não consegue mostrar pruma criança no concreto dentro duma escola, né! Tem muitas coisas que eles colocam, por exemplo, tem uma dança que eu estava vendo aí, o Zouk, por exemplo, eu não sei dançar! Então você vai pesquisar, vai procurar vídeo e tal. Mas acho que a criança tem que viver, vivenciar tudo isso que eles colocam no caderno. E a gente tem coisas que a gente não consegue. Por exemplo, eu tava vendo boxe, as coisas que me pegam, o boxe. O outro professor de Educação Física daqui da escola comprou o saco e tal, mas e aí? Como eu vou dar aula? Se eu não tenho essa vivência, como que eu vou passar pro meu aluno? Vou procurar algum que já fez pra mostrar, uma aula demonstrativa? Tudo bem, mas acho que a criança também tem que passar por isso, por essa experiência. Eu acho que fica mais difícil. (Professora 7)

Essa reclamação da professora e também dos demais professores reforça a necessidade de especial atenção à formação continuada dos professores para o gradativo avanço da inovação pedagógica na direção que se propõe no CSP. Neira (2011), analisando a proposta curricular do Estado de São Paulo, alertou para o erro de se achar que é possível se ensinar o que não se sabe, mas seu estudo não avança nessa direção e não aponta como as políticas públicas poderiam favorecer a aprendizagem do professor sobre os conteúdos a serem ensinados. Esse é um aspecto importante a ser pensado, pois, independentemente dos conteúdos de ensino serem estabelecidos por um currículo prescrito pela SEE-SP ou selecionados pelo professor a partir das práticas corporais presentes na cultura imediata do aluno, em ambas as situações o professor não dominará os conteúdos a serem ensinados (e isso ocorra talvez ainda de forma mais contundente nessa última situação) e por isso será um constante aprendiz, até porque, mesmo nos contextos particulares, novas práticas corporais surgem cotidianamente.

Apesar dessa professora atribuir a limitação na implementação dos conteúdos às condições em que as aulas ocorrem e à formação profissional, defendendo que haja mais cursos de capacitação dos professores, ela reconhece que há acomodação de sua parte em relação à apropriação de novos conhecimentos.

Generalizando os resultados desta categoria, analisamos que os professores são favoráveis aos cadernos do CSP e não apresentaram contradições significativas entre as suas diversas respostas. Em relação aos aspectos positivos, observamos que os professores:

- a) Entendem como obrigação ensinar os conteúdos dos cadernos, mas não se incomodam por isso, julgando-os importantes e que não afetam de forma prejudicial a autonomia do professor, porque permitem adaptações; servindo como uma diretriz;
- b) Concordam e valorizam a ampliação dos conteúdos apresentada e, ainda que em menor proporção, também o aprofundamento;
- c) Atribuem relevância aos cadernos pela abordagem da dimensão conceitual dos conteúdos e os reconhecem como importante instrumento para o ensino dessa dimensão;
- d) Entendem que é preciso uma sistematização dos conteúdos na área, assim como ocorre nas outras disciplinas, garantindo uma direção para o avanço no desenvolvimento e não repetição dos conteúdos e, conseqüentemente, o aumento do status da disciplina.

Cabe notar que, de forma geral, os professores não apontaram entre os aspectos positivos, a relação dos conteúdos apresentados nos CP com a formação para a cidadania, o que confirma as constatações da categoria anterior quanto a pouca atenção dos professores para a concepção de ensino.

Entre os aspectos negativos, em geral os professores destacaram:

- a) O atraso na distribuição dos cadernos para as escolas;
- b) Excesso de conteúdo para o período letivo;
- c) Falta de formação continuada para suprir o despreparo do professor para o ensino de certos conteúdos;
- d) Ausência de sistematização para os conteúdos desde o 1º ano de ensino;
- e) Falta de espaços e materiais para o desenvolvimento de alguns conteúdos;
- f) A falta de formação profissional para a “reciclagem” dos professores.

Esses resultados englobam vantagens e desvantagens que já havíamos identificado em estudo anterior (LADEIRA et al., 2008) sobre o impacto da então “nova proposta do Estado de São Paulo” na opinião dos professores de Educação Física. Nesse estudo foram evidenciadas como principais vantagens o direcionamento que o material

dá ao professor, a possibilidade de organização do trabalho escolar e a existência de uma sequência de conteúdos a serem seguidos, padronizando os conteúdos. Entre as desvantagens destacou-se o pouco tempo para o professor aplicar todo o conteúdo proposto, a falta de liberdade para a unidade escolar, a falta de uma adequada formação profissional para a utilização do material, a necessidade de adaptação ao novo modelo de Educação Física e superação dos conflitos provocados nas práticas existentes, restrição da autonomia dos professores nas suas escolhas, muita teoria a ser ensinada para os alunos e vocabulário difícil.

Comparando os resultados dos referidos estudos, entre as vantagens apontadas, coincidem o direcionamento, a necessidade de estabelecimento de uma organização dos conteúdos, e entre as desvantagens, o excesso de conteúdos e a falta de uma adequada formação profissional. Os resultados dos estudos divergiram quanto à falta de autonomia do professor e à inadequação da dimensão conceitual. A decorrência de cinco anos entre o estudo de Ladeira et al. (2008) e o presente estudo, pode explicar em parte tais divergências, tendo, neste ínterim ocorrido avanços na compreensão dos professores e amenização dos impactos iniciais causados pela novidade da proposta, mas também as peculiaridades dos diferentes contextos.

Observando de forma mais particular cada um dos professores quanto aos resultados da categoria de análise anterior, verificamos que aqueles que foram incluídos entre os quatro professores que melhor demonstraram entender o que se propõe nos CP na categoria 1, com exceção do professor 6, foram os que mais bem avaliaram os cadernos e apresentaram mais semelhanças nas respostas desta categoria, entre elas:

- a) Mostraram maior confiança ao afirmarem serem favoráveis aos cadernos do CSP e maior consistência teórica,
- b) Melhor esclareceram sobre o aprofundamento e ampliação dos conteúdos;
- c) Melhor relacionaram os cadernos ao processo de legitimação da área (professores 1 e 2);
- d) Demonstraram melhor superar as dificuldades com a escassez de materiais e insuficiência na formação formal inicial e continuada (professores 1 e 2);
- e) Apresentaram maior pré-disposição e conhecimentos para ampliar e aprofundar os conteúdos, anteriormente à existência dos cadernos;
- f) Mais valorizam os CP (professores 1 e 2).

O professor 6 foi exceção por incluir-se e destacar-se no grupo dos professores 1, 2 e 3, quanto aos aspectos da categoria um e não se orientar pelos CP. Observando que os professores 4 e 6 foram os que se apresentaram nos extremos quanto à categoria de análise anterior, analisamos que o entendimento da concepção de ensino seja ponto fundamental na forma com que os professores avaliam os cadernos, e claro, a formação profissional que permite a sua apropriação. Veremos na categoria seguinte o quanto isso possa impactar na implementação dos conteúdos.

As respostas do professor 4 nesta categoria, não possibilitaram compreender quais conteúdos ele julga adequado, o que será possível na próxima categoria, quando identificarmos os conteúdos por ele valorizados. Ainda assim, temos dificuldade em pensar um formato de padronização com a simultaneidade rigorosa na aprendizagem dos conteúdos defendida por ele e que ao mesmo tempo permita a inserção de temas diferenciados a critério do professor. Parecem-nos posicionamentos contraditórios.

As professoras 5 e 7 não apresentaram contradições nas suas respostas em relação a nenhuma das categorias, mas apresentaram incoerências em relação ao que se aponta no CSP. Da mesma forma que o professor 4, analisamos que o fato de não conhecerem a perspectiva cultural da Educação Física, apesar de serem favoráveis aos cadernos, os critérios pelos quais valorizam ou desvalorizam-nos, não são os mais fundamentados e adequados.

Cabe notar que, apesar das diferentes formações, nenhum dos professores condenou a existência da sistematização dos conteúdos, ao contrário, apontaram-na como um dos pontos positivos, inclusive pelo fato de passar a existir na área um currículo como o das disciplinas mais prestigiadas na escola, conferindo-lhe maior status, conforme também observado por Freitas (2011) sobre a valorização da então proposta curricular, hoje CSP, pelos professores de Educação Física. Essa autora também afirma que: “[...] o posicionamento dos professores frente à proposta tem relação com a forma como percebem que a proposta pode valorizar sua identidade profissional diante da comunidade escolar”. (FREITAS, 2011, p. 126)

Todos os professores assumiram que não saberiam elaborar uma sistematização dos conteúdos como a apresentada nos CP, reconhecendo ser isso algo muito novo na área, sentindo-se inseguros e faltando-lhes conhecimento para isso, inclusive o professor 6, que se diferenciou quanto ao bom domínio dos conceitos relacionados à percepção cultural, sendo ele o mais enfático em reconhecer o mérito dos autores dos CP. Lembramos que Bracht (2010) reconhece que os professores apresentam

dificuldades para intervir na construção de uma nova prática, necessitando melhorar a formação profissional e as políticas educacionais para que eles possam participar efetivamente desse processo, e entende que, enquanto essas mudanças não ocorrem, as sistematizações dos conteúdos de forma detalhada, como as apresentadas pelos CP, representam a única saída para os avanços na prática pedagógica.

A divergência dos professores em relação aos conteúdos apresentados nos CP deu-se mais em relação ao nível de ampliação e aprofundamento ideal. No decorrer das análises observaremos se há elementos que indiquem algo sobre esses níveis.

Portanto, todos os professores participantes, de alguma forma valorizam os conteúdos dos CP, conforme também constatado por Freitas (2011).

No entanto, a intensidade, os aspectos valorizados e os motivos pelos quais os professores valorizam os CP são mais coerentes com o CSP quando o professor melhor entende os conteúdos (concepção, ampliação e aprofundamento).

4.3. Como os professores implementam os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor?

Com base nas entrevistas de todos os professores e nas observações das aulas dos professores 1 e 2, verificamos nesta categoria quais conteúdos eles implementam, descartam, modificam, os critérios envolvidos nessas escolhas e analisamos os fatores que mais influenciaram nas suas opções. Em seguida, procuramos compreender as possibilidades e limitações dos conteúdos apresentados nos CP no processo de inovação da prática pedagógica desses professores.

Iniciamos as análises desta categoria pelos professores 1 e 2, que além de entrevistados, também foram observados em sua prática pedagógica.

O professor 1 declarou desenvolver “praticamente” todos os conteúdos apresentados nos cadernos, apontou detalhes e, ao longo da entrevista observamos conformidade nisso quando feita a comparação com as suas respostas para os questionamentos sobre cada um dos conteúdos dos quatro bimestres do ano de ensino correspondente.

No decorrer das aulas observadas os conteúdos abordados pelo professor 1 corresponderam aos previstos nos CP para aquele período, portanto, respeitando a sequência estabelecida nas diversas SA. Ele declarou que, geralmente, procura contemplar os conteúdos e não vê necessidade em fazer mudanças significativas. Constatamos a veracidade dessas declarações nas aulas observadas, não tendo sido identificado nas mudanças que fez nada que descaracterizasse de forma importante os conteúdos dos CP. O que observamos em suas aulas foi apenas a realização de alguns ajustes para viabilizar a revisão de conteúdos abordados em aulas anteriores, a fim de estabelecer relações com os que estavam sendo ensinados na aula do dia, ou então, quando alguma pergunta apresentada pelos alunos exigia a retomada de conteúdos já tratados. O professor procurou equilibrar a atenção dispensada para todos os conteúdos, sem promover ênfase desproporcional ou desnecessária.

O professor 1 declarou ter excluído apenas parte dos conteúdos do tema 4, do 2º bimestre, sobre conceitos; princípios; campos de aplicação da musculação; tipos de hipertrofia muscular: transitória e crônica; riscos, benefícios e recomendações associados à prática da musculação em diferentes faixas etárias, alegando que o tempo não foi suficiente, havendo muito conteúdo para um bimestre.

Com exceção do professor 6, essa foi uma reclamação apontada por todos os professores, tanto pelos que mais se orientam pelos cadernos, como pelos que se orientam menos. Analisando os conteúdos apresentados nos CP, de forma geral, concordamos com os professores, nos parecendo também que a quantidade de conteúdos seja excessiva para o período de um bimestre, se o professor pretender desenvolver todos eles com bom aprofundamento, como no caso da aula sobre o esporte tênis, que apresentaremos.

Quanto às modificações, percebemos na entrevista desse professor, que elas ocorrem bem mais nas SA do que nos conteúdos. Como exemplo das mudanças que esse professor costumava realizar nas atividades sugeridas nos cadernos, citamos a situação apresentada na transcrição das observações da aula 1, quando ele desenvolveu em sala de aula tarefas que estavam sugeridas nos cadernos para serem executadas como lição de casa. Entretanto, como as estratégias de ensino não são o foco desse estudo, não solicitamos esclarecimentos ao professor, mas analisamos que essa adaptação foi com o intuito de abreviar o tempo dispendido com a abordagem das tarefas para viabilizar o desenvolvimento de todos os conteúdos.

Verifica-se na entrevista e nas observações das aulas, que esse professor procura frequentemente acrescentar informações aos conteúdos que são apresentados nos CP, algumas baseadas inclusive na sua história de vida, e procura também relacionar o assunto tratado às situações cotidianas. Observamos que os CP e os CA representam um importante instrumento de apoio para o professor 1. Ele desenvolve todas as atividades dos CA, os recolhe no final de cada bimestre, avalia, apresenta comentários gerais sobre as tarefas realizadas para a turma e, individualmente, para os casos que julga necessário. Analisamos que a inexistência de algum desses cadernos não impediria o desenvolvimento dos conteúdos pelo professor, mas certamente dificultaria e talvez até minimizasse de alguma forma a qualidade do ensino em suas aulas. Destacamos uma situação observada na aula 1, em que, na mesma aula, além de desenvolver as leituras e explicações dos textos dos CA, com cada aluno acompanhando pelo próprio caderno, o professor também leu para a turma um trecho de texto que só consta nos CP. O professor nos informou que para preparar suas aulas ele sempre estuda pelos CP e também realiza pesquisas pela internet, além de todo o conhecimento acumulado em sua experiência profissional e pessoal.

O professor declarou e nos mostrou na sala de materiais esportivos da escola, dispor de razoável variedade de materiais necessários para o ensino dos conteúdos procedimentais da maioria dos temas previstos para os diversos anos de ensino, inclusive das práticas não convencionais como o tênis, boxe e tchoukball. Muitos desses materiais estão disponíveis em pouca quantidade, sendo alguns construídos por ele mesmo e de forma improvisada, o que evidenciou a sua disposição e criatividade para superar as dificuldades e prosseguir com o ensino dos diversos conteúdos, mesmo com a escassez de materiais. Verificamos com o próprio professor e confirmamos com outra professora de Educação Física da escola, que grande parte dos materiais que aquela escola possui, especialmente os incomuns de serem encontrados em outras unidades escolares da rede estadual, deve-se à confiança que a direção da escola deposita nesse professor, sabendo que, se determinado material foi por ele solicitado, é porque se faz necessário, será bem empregado e preservado.

O professor 1 nos mostrou e cedeu trabalhos acadêmicos elaborados pelos alunos, conforme sugeridos nos cadernos (CA e CP), por exemplo, um folheto educativo sobre como prevenir lesões esportivas. Ele relatou que há conteúdos que encontra mais dificuldade para desenvolver por conta de limitações na sua formação e às vezes pelo desinteresse da turma, mas que não os abandona e procura formas mais

adequadas para ensiná-los, como o exemplo do Skate, o Tênis, o Goalball, o Basebol, o Rugby. O professor destacou que há pouco tempo havia participado de um curso de capacitação profissional oferecido pela diretoria de ensino, para o desenvolvimento do conteúdo sobre o tênis.

Por esses resultados e análises compreendemos que esse professor foi o que mais se aproximou do perfil que entendemos ser referência de como se orientar adequadamente pelos conteúdos apresentados nos CP, especialmente por ele:

- a) Conhecer (ainda que minimamente) o referencial teórico que sustenta o CSP, portanto, qual formação dos educandos pretende-se com os conteúdos dos CP, e por isso os valoriza, reconhecendo o papel que têm no processo de renovação da prática pedagógica em Educação Física;
- b) Compreender que os conteúdos dos CP foram apresentados como base para o trabalho pedagógico, portanto, devendo ser contemplados, mas sendo possível flexibilizações de acordo com as necessidades de cada realidade;
- c) Procurar capacitar-se para melhor compreender o CSP e para o ensino dos conteúdos que tem dificuldade;
- d) Valorizar a abordagem dos conteúdos conceituais, ainda que com limitações para relacioná-los aos conteúdos procedimentais, compreendendo o seu significado e importância para a concepção de ensino em questão;
- e) Buscar soluções para superar as dificuldades que se apresentam no dia a dia, sejam elas materiais, didáticas etc.

Essas considerações estiveram evidentes no decorrer das aulas conceituais desenvolvidas na sala de aula, podendo ser verificadas em detalhes nas transcrições dos registros constantes nos apêndices desse estudo. Nas aulas ocorridas na quadra, houve ênfase para o desenvolvimento de conteúdos procedimentais, mas as intervenções para estabelecer relação com os conceitos ocorreram em apenas parte delas. Como exemplo, destacaremos algumas das situações observadas.

Exemplo da aula 1, sobre as considerações apresentadas nos itens a, c, d:

Abordando o conteúdo relacionado à mídia, ginástica e a busca do corpo perfeito, o professor promoveu reflexões que levasse o aluno a analisar criticamente o papel da mídia na consolidação das opiniões do senso comum, os prejuízos e benefícios

disso. Para isso, baseou-se nos CP, mas sempre acrescentando e enriquecendo as discussões com outros conhecimentos que se apropriara estudando sobre o assunto, e relacionando com outras situações presentes no cotidiano do aluno.

Nessa aula, o professor discutiu sobre as propagandas de aparelhos de ginásticas que prometem milagres para a hipertrofia do abdômen associando esse discurso a imagens de atletas “fortões”, como se tivessem obtido facilmente aquela condição física apenas como o uso do aparelho, abordou alguns mitos presente nas dietas da moda veiculadas pelas mídias, esclareceu sobre a relação entre acúmulo e gasto de calorias, bem como os nutrientes necessários para a saúde, dietas adequadas e a importância das informações presentes nas tabelas nutricionais dos produtos alimentícios e relacionou o quanto que a apropriação de conhecimentos é necessária para analisarmos criticamente o que as mídias nos apresentam, e seguiu discursando sobre a relação entre os benefícios da atividade física realizada de forma adequada para o emagrecimento, sem pretender resultados imediatos.

Questionou e esclareceu os alunos sobre o porque se impõe que “as modelos” tenham um corpo magérrimo se a maioria das pessoas não são assim, o que elas fazem para obter aquele corpo e a relação disso com a necessidade do sistema capitalista de se vender “novos produtos”, inclusive nas academias; porque os garotos desejam ter um corpo hipertrofiado, se nem sempre as garotas gostam disso; os cuidados necessários para o desenvolvimento adequado da hipertrofia; o problema dos anabolizantes; a importância da realização de um treinamento adequado sob a orientação de um bom profissional.

Conversou com os alunos sobre a necessidade de “serem críticos” e a importância do acúmulo de conhecimentos para a criticidade, apontou exemplos do cotidiano de como “ser crítico” pode ajudar a resolver até mesmo situações corriqueiras, a entender o sentido da vida e da cidadania. Relembrou que em outras aulas haviam aprendido sobre a impossibilidade de acesso às academias por parte de quem não pode pagar e a possibilidade de fazerem atividades físicas em outros ambientes, e a implementação atual de políticas públicas que estão viabilizando a instalação de equipamentos de ginástica em parques públicos e a adequação de algumas vias públicas para a prática de corrida e caminhada, como a pista construída no canteiro central da avenida bem ao lado da escola, que muitas pessoas utilizam. Destacou que para se entender o valor disso e saber usar, é preciso conhecimento. Também fez associações

com a dificuldade de tempo para a prática de atividade física a que provavelmente estarão submetidos quando se inserirem no mercado de trabalho.

Exemplo da aula 10, sobre as considerações apresentadas nos itens a, d, e:

O professor iniciou a aula na sala abordando o tema tênis. Pediu que os alunos se imaginassem em uma roda de conversa de amigos sobre tênis e apontassem o que saberiam dizer sobre esse esporte. Os alunos falaram algo sobre Rafael Nadal, uma aluna disse saber que antigamente só os reis é que podiam jogar e os demais alunos ficaram surpresos por isso. O professor perguntou como ela sabia disso e a aluna afirmou ter lido em algum lugar, mas não se lembrava onde. O professor insistiu esclarecendo para os alunos porque seria importante a apropriação de conhecimentos relacionados às práticas corporais a que eles geralmente não tinham acesso.

Outra aluna comentou sobre o “Guga”, que não chegaram a vê-lo jogando, mas sabiam da importância do ex-atleta. O professor aproveitou a oportunidade e relacionou a fala com a ex-atleta Maria Esther Bueno, dizendo quem foi ela, suas conquistas, a superação da lesão do “cotovelo” que quase a afastou definitivamente das quadras, tendo que aprender em pouco tempo a jogar com a sua mão não dominante. Abordou a história do tênis, a origem, no século XII, quando só os reis podiam jogar, o machismo presente nesse contexto, que era jogado com as mãos, nas paredes, sem adversário, o nome antigo, o jogo “da palma”, a evolução dos equipamentos, dos espaços, da dinâmica e regras do jogo. Enfatizou a profissionalização do tênis e a busca de tecnologia para aperfeiçoar ainda mais os equipamentos, o peso da raquete de hoje e o material usado.

Falou de variações do jogo de tênis, como o frescobol e o tênis de mesa, principais gestos e suas técnicas, os campeonatos, o que é o “grand slam”, o que significa a expressão, de onde surgiu o termo e atletas que o conquistaram.

Explicou sobre a pontuação do jogo e o surgimento da forma de pontuar relacionada aos ponteiros do relógio. Uma aluna disse que já havia feito aula de tênis e apresentou outra possibilidade de explicação sobre como foi estabelecida a forma de pontuação. Abordou alguns termos, como “back hand”, “for hand”, saque, voleio, e disse que iriam fazer como tarefa da disciplina uma pesquisa para saber mais sobre a terminologia presente na modalidade.

Uma aluna perguntou onde se poderia jogar tênis nas proximidades e os alunos souberam apontar apenas locais particulares (pagos), evidenciando as dificuldades e poucas possibilidades de locais gratuitos para a prática dessa modalidade.

O professor aproveitou para tratar dos diferentes tipos de quadras (pisos), seus custos e os motivos disso. Ele sempre exemplificava relacionando com aspectos presentes nos esportes mais conhecidos dos alunos, como o futebol. Também abordou sobre o “paredão”.

Os alunos comentaram como seria interessante se tivessem mais acesso à quadra de tênis e que para isso, as quadras poliesportivas poderiam ter também a demarcação das linhas dessa modalidade.

O professor perguntou quem mais havia praticado tênis e um aluno afirmou que havia jogado apenas uma vez no Parque da Juventude, que é um espaço público situado na região da escola, onde há duas quadras de tênis, raquetes e bolinhas para serem emprestadas para a prática da modalidade como lazer e também horário de aulas gratuitas com professores especializados. Outro aluno disse que já havia feito aulas no programa Clube Escola, desenvolvido nos centros esportivos municipais.

O professor retomou as reflexões sobre as dificuldades para se praticar o tênis e a relação com as deficiências das políticas públicas de educação, esporte e lazer e insistiu na possibilidade de sermos “cidadãos ativos” para reivindicarmos mudanças. Ele também falou sobre possibilidades de adaptação dos materiais e o significado de se produzir os próprios brinquedos e equipamentos para jogar. Em seguida, explicou sobre como iriam iniciar a próxima aula na quadra.

O professor seguiu comentando que, no decorrer do jogo de tênis, a bolinha é substituída diversas vezes por uma nova, devendo esta ser mostrada ao adversário antes do saque, para que saiba que é nova. Esclareceu que isso deveria ocorrer porque a bolinha nova pode produzir efeito diferente e, mesmo que sutil, isso pode fazer diferença num jogo de tênis de alto rendimento.

Desses conhecimentos abordados sobre o tênis, nem todos estavam previstos nos CP, tendo o professor estudado para ampliar e aprofundá-los, sendo constatada coerência com as suas declarações nas categorias anteriores.

Foi possível notar na postura interessada dos alunos, com muitos deles participando ativamente da discussão, que o professor acertou na seleção e aprofundamento dos conteúdos, tendo sido o volume de argumentos e informações tão grande, que tivemos dificuldade em registrá-los minuciosamente. Esse fato denota a

possibilidade e importância de se abordar adequadamente os aspectos conceituais dos conteúdos previstos nos CP, como políticos, econômicos, históricos, ainda pouco valorizados nas práticas pedagógicas de Educação Física, e também a possibilidade de modificações nos conteúdos, tendo o professor aprofundado além do previsto, a partir do material didático.

O professor, ao tomar como ponto de partida para o debate as declarações dos próprios alunos e até mesmo a experiência própria, contemplou a realidade imediata dos alunos, mas não deixou de ampliar os conteúdos para além dela ao fazer associações sobre a prática do tênis no Brasil por pessoas de classe social e econômica desfavorecida, por pessoas cadeirantes, a prática do tênis em outros países e classes sociais, entre outros aspectos.

Sobre a superação das dificuldades por parte desse professor, além do esforço em buscar formas para o aluno compreender a necessidade de se apropriar dos conteúdos conceituais, conforme descrito, destacamos as situações relatadas na aula 11, com atividades práticas sobre o tênis, em que o professor improvisou a rede, armando duas redes de vôlei sobrepostas (para diminuir os “vãos” entre os fios) em uma altura similar à do jogo oficial, prendendo-as em ganchos que ele mesmo havia fixado nas paredes, e utilizou raquetes de frescobol, por estas terem custos bem mais baixos que as de tênis, minimizando o problema com a quantidade de material disponível na escola.

Pelas declarações e observações do professor 1, verificamos que, ao contrário do que apontam algumas análises apresentadas no referencial teórico deste estudo, como as de Neira (2011), esse professor não portou-se como mero transmissor dos conteúdos dos CP, pôde aprofundá-los, soube apresentar suas críticas e reconhecer seus saberes. Nem por isso, deixou de desenvolver os conteúdos apresentados nos CP ou os desenvolveu apenas por entender ser uma obrigação sua, tanto que veremos outras situações no capítulo posterior, nas quais, por diversos motivos, o professor realizou adaptações que minimizaram os conteúdos apresentados nos CP.

Apesar da facilidade com que um material didático possa ser transformado em receituário (DARIDO et al., 2010), notamos que isso não ocorreu no caso do professor 1. Percebemos na postura desse professor, não limitando sua prática pedagógica às prescrições dos CP, a efetivação do que preconiza Sacristán (2000) para a apropriação dos conteúdos dos elementos intermediários que apresentam o currículo aos professores, que, no nosso caso, são os CP.

Darido et al. (2010) entendem que os materiais curriculares são instrumentos que proporcionam ao professor critérios e referências para tomar decisões de suas ações pedagógicas, representando meios auxiliares na resolução de problemas da prática pedagógica.

Sobre a autonomia dos professores diante do CSP, Freitas (2011, p. 129) verificou coerência nas suas constatações em campo com os apontamentos verificados na literatura. A autora afirma que:

A autonomia está ligada à profissionalidade e identidade profissional docente, que se referem, em última instância, a um percurso profissional no qual, o compromisso social e a obrigação moral marcaram a relação de cada professor com seu trabalho e com a comunidade escolar.

No entendimento de Darido et al. (2010) reconhecemos o professor 1 e, em Freitas (2011), encontramos elementos que nos ajudam a compreender os motivos que possam levá-lo a estabelecer a boa relação com os conteúdos dos CP e avaliá-los bem, enquanto que a maioria dos professores apresenta situação bem inferior à dele, conforme veremos.

Reconhecemos que, no caso dos professores menos competentes em relação à compreensão da perspectiva cultural, independentemente de como avaliam os CP, de fato os conteúdos possam ser entendidos e desenvolvidos como se fosse uma receita. Bittencourt (2004), referindo-se ao livro didático, lembra que o professor sempre será o interlocutor primordial dos conteúdos, e Darido et al. (2010), Masetto (2012), ressaltam o importante papel do professor na mediação de pedagógica, promovendo debates sobre os conteúdos e permitindo a reflexão, dependendo disso, da forma que os professores os utilizam.

Em relação à atividade profissional, Ponte (1992) ressalta que a experiência prática será tanto mais eficaz quanto mais se puder referir a conhecimentos de ordem científica.

O professor 2 afirmou na entrevista abordar “cem por cento” dos conteúdos apresentados nos cadernos do CSP. As alterações que declarou fazer e que também observamos nas suas aulas, assim como o professor 1, também incidem mais nas atividades apresentadas nas SA do que nos conteúdos e pareceu-nos que elas ocorrem mais por ele se sentir seguro aplicando atividades que já conhece e aprova, do que por não concordar com as atividades do CP. Cabe lembrar novamente que não focamos nas

questões das estratégias de ensino, por isso, não avançamos nas análises desses aspectos. Quando questionado sobre cada um dos conteúdos dos quatro bimestres do respectivo ano de ensino, o professor 2 apresentou respostas coerentes com as suas declarações iniciais.

Nas observações das suas aulas, constatamos que, igualmente ao professor 1, o professor 2 segue a sequência de conteúdos apresentada nos cadernos do CSP e também realiza ajustes, principalmente para adequações ao cronograma, julgando ser insuficiente o período de um bimestre para o ensino de todos os conteúdos previstos, especialmente nas situações que reduzem a quantidade de aulas, conforme citou em uma das respostas:

Às vezes, pelo próprio calendário, feriado, algumas datas comemorativas, isso às vezes impossibilita e não dá pra dar todos os conteúdos, e uma coisa ou outra acaba ficando pelo caminho, por exemplo, o judô das 6ª séries, eu nunca consigo chegar a trabalhar, ou às vezes, eu percebo assim: entre o judô e o handebol, puxa o handebol eu tenho mais facilidade, os alunos a aceitação é um pouco melhor do que o judô. Não é sempre por isso, mas pelo fato de coincidir, como no fim do ano, falta trabalhar o judô, mas já está acabando o ano e então eu já passo pro handebol, mais ou menos nesse sentido, mas o que eu procuro sempre passar e não deixo, não sei se é pertinente à questão, mas eu posso dizer pra você que é, é a questão de organismo humano, a postura, aquecimento, conhecer o nome dos ossos, isso daí eu acho importante e procuro sempre, não deixo passar. (Professor 2)

O professor 2 declarou, e confirmamos nas observações, que ele ajusta determinados conteúdos, minimizando a abordagem quando o considera distante da realidade do aluno ou por ter maior dificuldade para ensiná-los, principalmente pelas limitações na sua formação, por exemplo, nas danças populares e ginástica aeróbia e localizada. Nesses casos, ele declarou minimizar o ensino da dimensão procedimental e enfatizar os aspectos conceituais. No entanto, considerando a concepção de ensino do CSP, a justificativa apresentada por ele para o ensino da abordagem conceitual, não condiz com o sentido primeiro que ela deva ter para a formação do aluno:

[...] Eu acho legal isso daí, porque, futuramente, se seguir uma carreira acadêmica, vão ter que apresentar bastante coisa né. (Professor 2)

Nas aulas observadas desse professor, vimos que o ensino da dimensão conceitual de fato ocorre, mas entendemos que em todas as situações presenciadas, estiveram aquém do desejável para a compreensão do tema, e também se comparada ao

professor 1. Ele abordou os conteúdos previstos nos CP para aquele período, mas em aprofundamento inferior ao proposto nos CP.

Uma reclamação constante do professor 2 foi em relação à indisciplina da turma que acompanhávamos as aulas, alegando que isso afetava significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem e notamos que isso lhe causava alguma desmotivação. Por diversas vezes, o professor afirmou que certos conteúdos que houvera ensinado com sucesso em outras turmas, e também em outra escola, não conseguiu obter os mesmos resultados naquela turma. De fato, essa característica relatada pelo professor era evidente na turma e sabemos o quanto isso pode afetar o desenvolvimento da aula.

Em estudo sobre as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física nas escolas, Gaspari et al. (2006) ressaltam que a indisciplina dos alunos foi indicada pelos professores entrevistados como sendo um dos principais fatores de limitação no desenvolvimento das aulas. Procurando compreender os motivos da indisciplina, estes autores recorreram à Taille (1996), e explicam que o aluno não tem mais vergonha de ser ignorante, tendo isso até se tornado algo bem aceito na sociedade atual, como sinônimo de poder; presença na mídia, repercutindo em fama e sucesso. Dessa forma, os autores analisam que o problema da indisciplina é algo ainda maior, que envolve os valores que regem a sociedade, o lugar que a escola, a criança, o jovem e a moral ocupam nesta sociedade. Como sugestão para se pensar nas soluções, eles apontam a necessidade de se considerar que as normas das escolas já não atendem mais as expectativas e as necessidades dos alunos e que, apesar de necessárias, os professores reconhecem que as mudanças na Educação não se devem exclusivamente aos órgãos públicos e à direção escolar, mas envolvem também os próprios professores e suas formações.

Gaspari et al. (2006) entendem que a questão da (in)disciplina vai além do controle de classe e ultrapassa o comportamento do aluno na sala de aula, estendendo-se a família e ao grupo social, devendo ser tomada, de maneira geral, como responsabilidade por todas essas instâncias na qual os alunos convivem e acreditam que um trabalho em conjunto poderia dar conta de minimizar grande parte dos problemas disciplinares e de violência que são causados pelos jovens.

Souza Júnior (2003) considera a falta de organização dos alunos um dos maiores obstáculos a implementação de propostas inovadoras. Os alunos não possuem parâmetros para se orientar e se organizar dentro da cultura escolar que o autor

classifica como "cultura do fazer nada"; cada aluno faz a sua regra, tornando muito complicado o desenvolvimento de propostas em grupo. Segundo esse autor, o caminho para a implementação de novas propostas nas aulas de Educação Física deve passar inicialmente pela aproximação e pelo conhecimento dos alunos e da cultura escolar vigente, para que se possa planejar e efetivar transformações. A conquista da confiança dos alunos inclui concessões por parte do professor, que devem vir acompanhadas de outras por parte dos próprios alunos, o que demanda negociações e estabelecimento de limites, que dependem obviamente do bom senso e de um conhecimento tácito próprio de cada professor.

Impolcetto (2001) aponta que alguns professores costumam adotar medidas preventivas contra a indisciplina em suas aulas, e uma das medidas mais utilizadas é a apresentação e o esclarecimento aos alunos das regras relativas às aulas de Educação Física e ao conteúdo programado pelos professores.

Portanto, o aspecto que mais dificulta o desenvolvimento das aulas do professor 2, a indisciplina, é algo que extrapola os conteúdos do CP. Nas aulas observadas, verificamos que a indisciplina dos alunos esteve fortemente presente até mesmo quando o conteúdo envolvia a prática corporal que os alunos indisciplinados mais gostavam, porque a proposta não era apenas de praticarem o futebol como lazer, e sim de praticarem para aprender algo sobre o futebol, por exemplo, sistema de ataque e defesa. O fato de haver intervenções do professor, como deve ocorrer em qualquer boa aula, bastava para os alunos não corresponderem às solicitações que lhes eram feitas. Essa situação de alunos desmotivados, com outros interesses, por exemplo, recrear-se e “passar o tempo”, também foi relatada no estudo de Gaspari et al. (2006).

A indisciplina de alguns alunos na turma do professor 2 era tão acentuada, que até mesmo quando se evadiam da aula para jogar livremente na quadra ao lado, percebemos haver indisciplina no jogo.

Apesar disso, em alguns momentos das aulas houve condições mais satisfatórias para a implementação dos conteúdos, mas ainda assim, a abordagem conceitual, e até mesmo a procedimental, foram pouco desenvolvidas. Reconhecemos que a realidade dessa escola, representando maior entrave para o professor 2, contribuiu para a minimização no aprofundamento dos conteúdos e também na participação efetiva de parte dos alunos, mas, ainda assim, reafirmamos que ao menos as estratégias de ensino poderiam ter sido mais adequadas, e possibilitando mais avanços nos conteúdos.

É difícil avaliar o peso que a desmotivação do professor teve nesse contexto, mas acreditamos que as limitações nas suas ações ocorreram principalmente por sua desmotivação diante do desinteresse de grande parte dos alunos em aprender. No entanto, não podemos desconsiderar em nossas análises a dificuldade que os professores de Educação Física ainda têm para tratar os conteúdos na dimensão conceitual (BARROS; DARIDO, 2009) e também para o ensino de temas e conteúdos não convencionais. Além disso, que também faltou ao professor 2 considerar algumas características próprias da faixa etária daqueles alunos e da influência da realidade em que vivem, para assim, melhor compreender o seu papel naquele difícil contexto e, talvez, “desgastar-se” menos e motivar-se mais.

Os conteúdos apresentados nos CP não foram problema para as aulas, cabendo apontar que, mesmo diante desse quadro cheio de dificuldades, em relação a todos os conteúdos implementados nas aulas observadas, houve alunos que se interessaram e se empenharam na execução das tarefas.

Cabe ressaltar que o professor 2 mostrou-se reflexivo e, mesmo diante dessa difícil realidade, ficou evidente que, ainda que com menor ânimo que o desejado e maior desgaste emocional, se esforçava para ensinar os conteúdos previstos, e seria possível que isso não tenha ocorrido só pela nossa presença nas aulas, tendo isso sido notado também nas suas declarações na entrevista, quando ele se referiu por diversas vezes às situações vivenciadas em outros anos, turmas e escola.

Sabendo que a atitude reflexiva favorece a superação das dificuldades para a prática pedagógica que possam se apresentar no cotidiano (SCHÖN, 1992), lembrando que o professor 1, que também mostrou atitudes reflexivas e relatou avanços significativos em sua prática a partir da realização do curso de especialização propiciado como forma de capacitação profissional pela SEE-SP, e que este curso foi mediado por professores tutores, imaginamos que esse teria sido um bom caminho para o professor 2 avançar na sua formação e pensar em possíveis ações para alcançar melhores resultados em sua prática pedagógica. Nesse mesmo raciocínio, poderíamos pensar também em políticas públicas para a capacitação continuada dos professores por meio de grupos de estudos, moderado por tutores qualificados, estimulando e orientando as reflexões dos professores de forma contínua e permanente.

Outros ajustes apontados pelo professor 2 foram realizados da seguinte forma, segundo seu relato:

Eu tive muita dificuldade pra acompanhar, pra achar a música Zouk. Pesquisei na internet, tentei baixar, até que o ano passado, comentando em uma escola de Fundamental I, a professora que fazia Zouk arrumou pra mim o cd. Esse ano que eu vou tentar trabalhar com eles aqui o Zouk, mas eu fiz o que, como eu não tinha o Zouk e pra não deixar passar em branco, e como eu sei mais ou menos o xote, então eu trabalhava o Xote com eles, que é o forró né, mas eu explicava pra eles, falava sobre o Zouk, pra não deixar o tema passar. Eu acho que não tem problema eu variar, dar o Xote ao invés do Zouk, então eu pedia pesquisa pra eles sobre o Zouk, os passos. Eu até falava pra eles, se vocês acharem o cd vocês trazem que eu gravo, mas eles também não encontraram, mas eles também gostava da aula de Xote, faziam, participavam. (Professor 2)

Esses ajustes mostram o esforço desse professor 2 para superar suas limitações e outras dificuldades encontradas, não desprezando totalmente o conteúdo proposto nos CP.

Ele também declarou rezear não conseguir abordar os últimos conteúdos do 4º bimestre, pela falta de tempo. São conteúdos relacionados à obesidade juvenil e *doping*, mas afirmou que os valoriza e os ensinará se houver tempo.

O professor 2, assim como os demais entrevistados, reclamou a necessidade de ampliar a sistematização dos conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo que isso facilitaria o desenvolvimento dos conteúdos previstos nos anos de ensino subsequentes, principalmente pelo fato dela provocar avanços nas práticas dos professores nas séries iniciais e assim possibilitar que os alunos cheguem ao 6º anos acostumados a essa nova concepção de Educação Física:

Acho que eles poderiam fazer também para os anos iniciais, como a gente tá ouvindo rumores aí. [...] os aluninhos que vieram desde a 4ª série com o outro professor que já trabalha assim, pô, aula teórica não tem buchicho, eles ouvem, eles prestam atenção, sabe, eles, pô vamos corrigir as atividade que vocês fizeram. Eles vêm a importância do conteúdo teórico, não tem só aquela questão de prática, prática, prática. (Professor 2)

Também verificamos nas entrevistas e nas aulas do professor 2, que os CP e os CA representam um importante apoio. Ele solicita aos alunos a realização das tarefas dos CA, mas não as comenta como faz o professor 1. Considerando que a maioria das tarefas apresentadas nos cadernos do CSP servem mais ao ensino da dimensão conceitual dos conteúdos, é bastante compreensível as limitações dos professores de Educação Física para a boa condução destas.

Barros e Darido (2009) confirmaram a dificuldade que os professores têm para tratar os conteúdos da dimensão conceitual, principalmente pela tradição da área em privilegiar os conteúdos procedimentais, relacionados ao saber fazer, desvalorizando o saber sobre esse fazer. Os autores verificaram que, de alguma forma, a disseminação das abordagens críticas, ao considerar a perspectiva “culturalista”, estão propiciando avanços no sentido de superação dessa situação, obviamente, demandando longo tempo para que essa situação seja alterada.

Soares (1996) ressalta a necessidade de superarmos o privilégio dos conteúdos procedimentais presentes no modelo tradicional, afirmando que a aula deva ser de fato um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem, continuam no mesmo lugar.

Considerando o atual contexto da área, analisamos que o professor 2, que entende e avalia bem os cadernos dos CSP, apresenta avanços significativos na implementação dos conteúdos, uma vez que, conforme aponta Caparróz (2001), é da tensão entre a dimensão da “realidade da prática” e da “prática idealizada” que podemos materializar a “prática possível”. No entanto, parece-nos que, em condições de ensino mais favoráveis ou se superadas algumas das dificuldades que se apresentam naquela realidade escolar, será grande a chance desse professor alcançar resultados bem mais favoráveis, se aproximando dos resultados e qualidades que apontamos para o professor 1.

As análises que se seguem, correspondem aos professores 3, 4, 5, 6 e 7, que foram apenas entrevistados, portanto, baseadas somente em suas declarações.

O professor 3 declarou desenvolver a maioria dos conteúdos apresentados nos cadernos, aproximadamente setenta por cento deles, e percebemos coerência nisso quando analisamos as suas respostas para os questionamentos sobre cada um dos conteúdos dos quatro bimestres do ano de ensino em análise.

Ele declarou ter muita dificuldade para ensinar algumas práticas corporais previstas, seja por sua limitação ou pela falta de equipamento ou materiais adequados, e exemplificou com os esportes radicais:

Esportes radicais, esse também é difícil pra mim. Não é que eu não trabalho. Por exemplo, eles andam bastante de skate aqui, é um esporte radical, agora, outros esportes, escalada essas coisas não tem como dar aqui. (Professor 3)

Apesar do professor 3 afirmar que de alguma forma aborda o Skate, analisamos que, pelo fato dele não fazer intervenções, podemos considerar que foi um tema descartado. Contudo, ficou evidente que, apesar disso, ele não se opõe ao ensino da referida modalidade.

Assim como o professor 2, o professor 3 enfatiza ou até mesmo restringe à dimensão conceitual os conteúdos que encontra dificuldades para ensinar os procedimentos. Pelos seus relatos, verificamos que a dimensão conceitual é abordada com a realização das tarefas propostas nos CA.

Para analisarmos a supressão da dimensão procedimental, recorreremos às análises apresentadas no Referencial Curricular da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (2009), por trazer uma classificação diferenciada e detalhada sobre os tipos de conteúdos procedimentais e conceituais, classificando os conteúdos para cada uma das práticas corporais em eixos que denomina de “saberes corporais” e “saberes conceituais”.

Os “saberes corporais” se relacionam aos saberes que se produzem/constroem com base na experiência sustentada predominantemente no movimento corporal. Já os “saberes conceituais” são os relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas. É afirmado nos referidos documentos que ambos saberes fazem parte das práticas corporais, sendo conhecimentos que devem ser ensinados na escola. No entanto, estes eixos de conhecimento têm uma especificidade que merece tratamento diferenciado. Para esclarecer isso, citamos Rio Grande do Sul (2009, p. 119):

Por exemplo, aprender a cobrir os espaços vazios no seu lado da quadra durante o saque adversário no vôlei é um tipo de saber que permite desenvolver a competência de usar esta prática esportiva de forma proficiente e autônoma em atividades recreativas no contexto de lazer. Entender que as mudanças nas regras do vôlei se deram por razões técnicas e interesses econômicos é um tipo de saber que possibilita desenvolver a competência de compreender a diversidade de significados e a inserção desta prática em distintas épocas e contextos socioculturais.

Os “saberes corporais” são divididos em outros dois subeixos de acordo com o nível de proficiência almejado em relação às práticas corporais tematizadas nas aulas de Educação Física. A exemplo do esporte, os subeixos são: a) Esportes para se praticar; b) Esportes para se conhecer. De acordo com o próprio documento:

O primeiro tem como propósito desenvolver durante as aulas um tipo de saber prático que leve à apropriação dos elementos necessários para participar, de forma proficiente e autônoma, de práticas corporais recreativas. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que permite ao aluno “se virar” fora da escola em atividades ensinadas nas aulas de Educação Física: “dar para o gasto” em um joguinho entre amigos, saber fazer aquecimento e alongamento, entrar e sair de uma roda de capoeira, dar alguns passos de dança, entre tantos outros exemplos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120)

Em relação ao segundo eixo, esclarecem:

Já o segundo subeixo relativo aos “saberes corporais” evidencia os conhecimentos sobre as diferentes práticas corporais que também são acessíveis pela via da experimentação... São da mesma natureza do “saber praticar”, mas deles se diferenciam em função do nível proficiência almejado. Por exemplo, uma determinada arte marcial pode ser escolhida pelo professor como objeto de estudo de uma das unidades didáticas que tratam das lutas. Tal escolha implicará a proposição de um fazer corporal em aula que leve os alunos a conhecerem tal prática, mas sem a pretensão de investir em um nível de apropriação que lhes permita praticar, fora da escola, a arte marcial estudada. Este subeixo está centrado na lógica do “praticar para conhecer”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120)

Outro esclarecimento importante apresentado nesses Referenciais Curriculares é que, devido às diferentes características, o tempo curricular destinado a uma prática corporal alocada no subeixo “saber praticar” deve ser bem maior que o destinado a outra alocada no “praticar para conhecer”, e o critério adotado para tal distribuição deve ser o potencial de uso de determinadas práticas corporais no tempo livre, sendo que aquelas com maior potencial estão alocadas no “saber praticar”, e aquelas com menor potencial estão previstas no subeixo “praticar para conhecer”.

Em relação aos “saberes conceituais”, os referenciais curriculares do Rio Grande do Sul (2009) os classificam em dois subeixos. O primeiro, denominado de “conhecimento técnico” articula conceitos necessários para o entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional e apontam como exemplo disso os conhecimentos sobre como se classificam os esportes de acordo com os princípios táticos e o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade motora. O segundo subeixo, denominado de “conhecimento crítico”, trata do processo de inserção das práticas corporais em determinados contextos socioculturais para que os alunos analisem as manifestações da

cultura corporal em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global e também para que o aluno reflita sobre as possibilidades que têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar onde moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) e os agentes envolvidos com o seu desenvolvimento, entre outros.

O documento alerta para que, diante de tantas subdivisões, o leitor perceba que os conhecimentos delas não podem ser ensinados separadamente. Já na introdução do documento, referindo-se a todas as disciplinas do currículo, destaca-se que a dimensão da prática deve estar presente em todos os conteúdos, que a prática não se reduz a ações observáveis, experiências de laboratório ou elaboração de objetos materiais, comparecendo esta sempre que um conhecimento possa ser mobilizado para entender fatos da realidade social ou física e sempre que um conhecimento passa do plano das abstrações conceituais para o da relação com a realidade.

Diante do exposto no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009), e retomando a reflexão sobre o fato do professor 3, assim como outros, restringir os conteúdos à dimensão conceitual em determinadas situações, mesmo considerando a existência de “saberes corporais” mais pertinentes de serem conhecidos do que praticados no contexto escolar, vimos que eles não devem ser dissociados dos saberes conceituais, ainda que haja um eixo específico para estes.

Da mesma forma, Zabala (1998), quando sugere a divisão dos conteúdos em conceituais, atitudinais e procedimentais, alerta que isso seja uma medida didática e que devemos ter sempre claro que há riscos em se compartimentar o que nunca se encontra separado nas estruturas de conhecimentos e que esta tipificação dos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Este autor lembra que os fatos, os conceitos, técnicas, valores etc., foram criados para ajudar nas análises de algo que sempre se dá de maneira integrada para entendermos os processos cognitivos e condutais e que na realidade, esta divisão corresponde a diferentes faces do mesmo poliedro, sendo que a linha que os separa é muito sutil e difusa, ficando a aproximação entre uma e outra face, a critério de quem efetua a análise.

Dependendo do conteúdo e do contexto em que ocorra o ensino, inclusive da formação e limitações do professor, possa haver ênfase para determinada dimensão do conteúdo, mas o que se preconiza, não é a supressão do ensino de procedimentos de determinada prática corporal e sim a valorização de todas as dimensões dos conteúdos.

Portanto, a opção pela abordagem exclusivamente conceitual dos conteúdos, não tem embasamento teórico, devendo o professor procurar formas para garantir que o conteúdo seja, ao menos, minimamente tratado em todas as suas dimensões. Dessa forma, cada caso em que houver a supressão de uma das dimensões dos conteúdos, requer uma análise particular. Em nosso estudo, os motivos alegados ou percebidos, foram mais relacionados às condições materiais e limitações na formação do professor. Entendemos que em todos os casos seria possível a busca da superação, para que, ainda que de forma reduzida, a dimensão não fosse abandonada, como no caso da abordagem do tênis, pelo professor 1.

Ainda sobre a abordagem da dimensão conceitual, destacamos que o professor 3, assim como o professor 1, declarou também aplicar provas para avaliar a aprendizagem dos conteúdos conceituais e afirmou que para isso se baseia nos conhecimentos apresentados nos CA. Lembramos que as questões das provas do professor 1, também referiam-se aos conteúdos tratados nos cadernos e que o professor 2 inclui entre os critérios de avaliação a realização dos exercícios propostos nos CA e a apresentação de seminários. Considerando que numa avaliação verifica-se a apropriação pelos alunos dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, analisamos que a inclusão dos instrumentos citados, relacionados à dimensão conceitual, seja exemplo de mais um fator de avanço possibilitado pelos conteúdos apresentados nos cadernos do CSP.

Darido e Rangel (2005) lembram que, tradicionalmente, os alunos eram avaliados nas aulas de Educação Física apenas por dois aspectos da dimensão atitudinal: a participação nas atividades e frequência nas aulas, mas que, paulatinamente, nas escolas de vanguarda, tem-se incluído entre os instrumentos avaliativos as provas teóricas e os trabalhos escritos etc., e exclama positivamente que isso representa um sinal de mudanças. Portanto, esses professores (1, 2 e 3) têm avançado, valorizando a dimensão conceitual, sob importante influência dos conteúdos apresentados nos CP.

O professor 3 declarou que ensinou apenas os conteúdos da dimensão conceitual no desenvolvimento das SA 2, 3 e 5 do tema 1 do CP do 1º bimestre, relacionados aos jogos cooperativos, competição e cooperação, capacidades físicas. Pareceu-nos que essa opção do professor em limitar o ensino a um tipo de conteúdo, ocorreu muito mais por ele considerar o desinteresse dos alunos pelo tema do que por encontrar dificuldades materiais ou pela sua limitação em relação aos conhecimentos dos referidos conteúdos.

Sobre os demais conteúdos dos bimestres, o professor declarou abordá-los “na teoria e na prática” e relatou detalhes. Os únicos conteúdos que ele disse descartar são

os apresentados no 3º bimestre nas SA 3, do tema 1, sobre exercício de solo e regras da ginástica artística, alegando não serem relevantes para aulas de Educação Física, por tratar-se de conteúdos muito específicos, pertinentes apenas para “aulas de treinamento” da modalidade, e afirmou não conhecer muito sobre a referida modalidade. Ele também afirmou descartar os conteúdos previstos na SA 4, do tema 2, desse mesmo bimestre, por entender ser este outro tema também “bastante específico”.

Proporcionalmente aos professores 1 e 2, o professor 3 modifica mais os conteúdos. Percebemos que ele procura ampliar e aprofundá-los na direção apontada nos cadernos do CSP, mas o faz em proporção menor que a indicada. Verificamos que diversos foram os critérios que pesaram nas decisões desse professor para operar modificações nos conteúdos apresentados nos CA, como: o (des)interesse dos alunos pelo conteúdo, limitação do próprio conhecimento e das condições materiais, e desacordo com o nível de aprofundamento apresentado. O volume de mudanças operadas pelo professor 3 pareceu ter relação direta com o volume de critérios por ele considerado. Não que os outros professores não considerem os critérios citados, mas pareceu-nos que esse professor evita mais os “desafios” que a realidade impõe do que os professores 1 e 2. Para compreender os motivos disso, procuramos observar as diferenças no perfil destes professores e vimos que o professor 3 é menos experiente em relação ao 1 e 2 e, apesar dele ter uma formação inicial mais recente, não frequentou cursos de capacitação profissional e não leu os CP. Talvez, a soma destes fatores, possam ter resultado em alguma insegurança e, conseqüentemente, uma postura menos contundente na inovação da prática pedagógica, se comparado, especialmente ao professor 1.

Nesse sentido, entre esses três professores incluídos no grupo que mais se destacaram positivamente nas categorias 1, 2 e 3, o volume de mudanças operadas nos conteúdos apresentados foi inversamente proporcional à experiência e qualidade na formação. Parece-nos que uma boa experiência, associada a uma boa formação, faz com que o professor melhor compreenda o significado de cada um dos conteúdos, os valorize mais, tenha maior segurança para ensiná-los e, assim, se esforce mais para superar os entraves de uma prática pedagógica inovadora.

Analisamos que, no caso do professor 3, a indicação dos conteúdos nos CA foram fundamentais para os avanços nas suas aulas. Sem o apoio dos CA, a ampliação dos conteúdos em suas aulas teria sido bem menor, com grande chance dele descartar por completo aqueles conteúdos que relatou dificuldades para abordar devido à falta dos

conhecimentos necessários. Lembramos que esse professor entende como obrigação seguir a sequência de conteúdos apresentada nos CSP, mas não se sente limitado por isso, sendo favorável à sistematização dos conteúdos apresentada no CSP, compreendendo que ela veio suprir uma necessidade da área:

Então a gente não tinha nada sistematizado na Educação Física, é o início né, eu acho que é bom. (Professor 3)

Eu me sinto à vontade porque aquilo lá não é uma regra né. É um norteador, se você não souber fazer aquilo, você sabe que não vai dar certo, então pula e vai pra outra coisa. Ou tenta passar alguma coisa. (Professor 3)

O professor 4 declarou que segue todos os temas dos CP e ainda acrescenta outros, conforme afirmação a seguir:

Eu sigo o caderno do professor, com eu disse, pela vantagem de saber que eu estou seguindo um padrão, então eu sigo sempre, mas eu uso o tema que o caderno segue e dou a minha aula. Sigo todos os temas, sigo os temas. Não significa que eu não dê algo a mais. (Professor 4)

Em outra resposta sobre as mudanças que efetua, ele completou:

Como eu disse, pegar um tema, pegar um tema e seguir ele durante um mês, eu acho ele maçante, repetitivo. Então eu abordo este tema pra seguir o caderno, faço esse trabalho em cima da aula e depois abordo outros temas relativos ou não ao caderno. (Professor 4)

O professor ressaltou que encontra resistência dos alunos para tratar qualquer outro conteúdo que não seja o esporte e apontou como exemplo os conteúdos relacionados ao tema corpo, saúde e beleza, alegando que o aluno não aceita discussões e reflexões para a contextualização do tema. Também apontou as lutas como outro exemplo, afirmando que a principal dificuldade está no fato do aluno achar que estamos querendo ensiná-lo a lutar, ou seja, não entender que o objetivo seja conhecer os elementos das lutas.

Vimos necessidade de distinguirmos alguns aspectos nessas declarações do professor. Uma das reclamações refere-se à resistência dos alunos para a aprendizagem de conteúdos conceituais e a outra para a aprendizagem de práticas corporais não convencionais. Apesar dos conteúdos conceituais integrarem também o ensino das práticas corporais não convencionais, evidenciar essa distinção nos ajudará na

identificação dos fatores que possam influenciar na limitação do ensino dos conteúdos nas aulas desse professor.

O professor 4 atribuiu principalmente aos alunos a dificuldade para ensinar tanto os conteúdos não convencionais como os conceituais. Diferentemente disso, os professores analisados anteriormente, se referiram mais às suas próprias limitações, especialmente quanto ao ensino dos conteúdos não convencionais.

O fato do professor 4 lecionar na mesma escola do professor 1, nos fez excluir a resistência dos alunos entre os principais motivos limitadores do desenvolvimento dos conteúdos em suas aulas e também as questões relacionadas às dificuldades com materiais, uma vez que ambos se deparam com realidades similares. É importante também ressaltarmos que, conforme detalharemos no decorrer desse estudo, os conteúdos desenvolvidos pelo professor 4 no período considerado para essa análise, são referentes aos conhecimentos sobre o corpo, portanto, se relacionam com aqueles que ele declarou ter mais afinidade e possuir melhor domínio, e por isso, analisamos que talvez não seja falta de conhecimento sobre o conteúdo a justificativa para as limitações no ensino. No entanto, observando as respostas do professor de uma forma geral, notamos que nestes temas ele valoriza e desenvolve mais a dimensão conceitual do que em outros, o que indica a preferência e o conhecimento de seu domínio interferindo nas suas escolhas.

Em relação às dificuldades para o ensino das práticas corporais não convencionais, pareceu-nos que o professor 4, diferentemente dos professores 1, 2 e 3, não acredita na pertinência da maioria dos conteúdos apresentados nos CP, e isso, segundo Forquin (1993), reflete nos alunos, que também acabam por não reconhecer a pertinência dos conteúdos, e aí possa estar parte importante da explicação para a resistência apresentada pelos alunos. Para Forquin (1993, p. 10):

Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos.

Como superar essa situação, é algo que extrapola as dimensões desse estudo, mas podemos inferir que os conteúdos apresentados nos CP parecem ao menos ter

auxiliado a área, na medida em que fazem os professores perceberem que a “Educação Física não é mais a mesma”, e, de certa forma, até mesmo orientando os conhecimentos exigidos nos concursos para ingresso do professor na rede. Ou seja, mesmo que tenha convicções diferentes, ao menos, o professor ingressante terá que ter boa noção sobre o CSP ou dos pressupostos teóricos que o norteia.

Retomando as declarações do professor 4, conforme já explicitado, ele seguiu afirmando que tem mais facilidade para desenvolver “aulas teóricas” porque a área de estudo de sua preferência é a fisiologia e, por isso, está habituado ao ensino dos conteúdos conceituais:

Pra preparação das aulas eu tenho, não é dificuldade, mas eu tenho mais facilidade em preparar aulas teóricas, em qualquer tema. Eu tenho facilidade em aplicar aulas teóricas. A minha área na Educação Física é muita teoria, é muito corpo humano, muito a parte formadora. A parte prática fica mais complicada, porque dentro de quadra o ambiente é muito maior, tem aqueles alunos que já fazem por natureza, outros não têm a vivência. Então dentro de sala de aula com o aluno sentado, é mais fácil trabalhar. E na sala, fica mais complicado, a abordagem geralmente tem que ser modificada, independente da preparação. (Professor 4)

Essa declaração do professor reforça as análises anteriores, sobre a abordagem dos conteúdos conceituais. Esse professor tinha uma situação diferenciada dos demais professores, ele estava substituindo uma professora efetiva em licença médica há um mês em uma das escolas por nós visitadas, quando, em conversa informal, nos declarou se orientar pelos conteúdos dos CP, inclusive em outras escolas da rede que leciona também em regime de substituição, e por isso, optamos por convidá-lo a participar do estudo, tendo ele aceitado prontamente. A associação desses fatos desencadeou um encaminhamento diferenciado no prosseguimento da entrevista na questão a seguir, relacionada aos conteúdos de cada bimestre, restringindo as perguntas aos conteúdos desenvolvidos por ele apenas naquele período em que estava substituindo a professora. Apesar dessa restrição e algumas frases confusas expressas pelo professor 4, os dados coletados nessa questão nos possibilitaram constatações sobre a forma com que ele implementa os conteúdos dos CP e julgamos pertinente considerá-los.

Quadro 1: Texto extraído do caderno do professor, 1º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p.23.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4: ESPELHO, ESPELHO MEU...

Conteúdos e temas: padrões e estereótipos de beleza corporal; indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza; medidas e avaliação da composição corporal; índice de massa corporal.

Visualizando cada um dos quadros que apresentam os conteúdos das duas SA que integram o segundo tema desse bimestre, o professor declarou tê-los desenvolvidos e detalhou a abordagem, como no caso dos conteúdos apresentados acima, no quadro 1:

Aqui no próprio tema "Corpo Saúde e Beleza" eu acabei abordando com eles, o fato do biótipo e da genética, porque hoje é muito comum você ver adolescentes querendo ficar com o cabelo igual da personagem da novela, ou o corpo igual ao da personagem da novela e você, nota no aluno, que o biótipo e a genética dele vai permitir que ele faça isso e hoje em dia se preocupa muito mais em fazer cirurgia plástica do que atividade física. O que que eu fiz, eu dei uma lida geral na situação e dentro disto eu incluí. Por exemplo, aqui o cálculo do IMC, a gente sabe que hoje o IMC é variável de criança, adolescente e adulto e o atleta, entendeu? Então eu não posso ensinar o meu aluno a calcular o IMC se ele tem uma genética onde vai aparecer que ele tá em sobrepeso, mas é massa magra e não massa gorda. Tratei o tema e acabei usando o conhecimento extra pra dizer: não se baseiem nisso, se a faixa etária de vocês não estiver adequada dentro do cálculo do IMC com esta tabela padrão. Se você é adolescente, existe uma tabela padrão pra adolescente. Se você é um atleta, existe uma tabela padrão pra atleta, entendeu? (Professor 4)

Quadro 2: Texto extraído do caderno do professor, 1º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p.26.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5: BALANÇA ENERGÉTICA

Conteúdos e temas: balanço energético, valor calórico dos alimentos e custo calórico do exercício físico; alimentação, exercício físico e obesidade.

Sobre a implementação dos conteúdos da SA 5, o professor 4 comentou:

Então, aqui fala, por exemplo: "Basta prestar atenção nas capas de revistas voltadas para o público adolescente e jovem". Não aparece uma criança cheia de espinhas, não aparece uma criança obesa, e a gente sabe que a obesidade hoje é um tema recorrente. Não aparece uma criança que usa, o popular, "fundo de garrafa", e isso faz com que crie uma exclusão do adolescente que se encaixa nestes temas que eu dei e criei uma meta, onde ele acaba deixando de viver numa vida saudável em busca de viver uma vida que ele nunca vai ter, tá! (Professor 4)

Percebe-se coerência dessas afirmações do professor 4 com as demais declarações apresentadas na entrevista no que se refere ao fato dele se orientar pelos conteúdos indicados nos cadernos e implementar mudanças constantes com a intenção de complementar os conteúdos.

Como informação adicional sobre as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, ele nos informou que não se orienta pelas atividades que são sugeridas nas diversas SA, seguindo apenas os conteúdos dos cadernos, e alega a falta de disponibilidade de materiais nas escolas para desenvolvê-las. O professor 4 não deixa de desenvolver os conteúdos por falta de materiais, mas o faz ao seu modo, conforme afirma:

[...] eu pego o tema e aí eu me baseio no meu conhecimento pra montar a minha aula. Se tiver alguma coisa que eu ache plausível, eu acabo modificando em cima daquele tema, porque a realidade aqui é pruma escola que tenha material e que tenha uma quantidade de alunos bem reduzida em relação ao que a gente tem hoje. Então, aplicar isto que eles pedem com a realidade da escola hoje é praticamente impossível. (Professor 4)

Retomando a totalidade e o contexto da entrevista, reiteramos a análise que, se por um lado esse professor se orienta pelos cadernos e promove alterações com grande frequência, por outro, pareceu-nos que costuma conduzir o ensino enfatizando e aprofundando mais os conteúdos que melhor entende e gosta, ficando explícito o quanto o seu entendimento sobre o CSP (apontado na primeira categoria de análise) calcado na concepção da saúde e qualidade de vida, interfere na implementação dos conteúdos em suas aulas, por meio da ênfase que destina a cada um deles. Ou seja, o que mais nos chama atenção é quanto a forma com que ele compreende os conteúdos apresentados nos cadernos do CSP afetam as suas escolhas, prevalecendo a ênfase nas questões da saúde e qualidade de vida. Por exemplo, quando observou as relações apontadas nos CP entre obesidade e mídia, ressaltou a importância desse conteúdo na formação do aluno para um estilo de vida ativo, e não visando a ampliação da leitura de mundo para que ele intervenha na realidade social. E isso também foi notado em outros trechos da sua entrevista, o que nos levou a analisar que esse professor considera os conteúdos, mas não os conduz propriamente na direção pretendida nos CP.

É possível verificar a dificuldade desse professor em perceber a contextualização dos conteúdos presentes nos CP e abordá-los enquanto temas da cultura. Em uma das suas respostas ele dicotomizou as abordagens conceitual e procedimental, afirmando que:

O caderno do primeiro bimestre aborda na primeira parte o basquetebol como disciplina prática e corpo/saúde e beleza como disciplina teórica. (Professor 4)

Associando esse fato à outra resposta em que afirmou preferir as aulas teóricas às práticas porque a “área dele na Educação Física” facilitava isso, também vimos como um indicativo de desvalorização da dimensão conceitual para o ensino de conteúdos que considerou como “práticos”, como o basquete, o que tornaria limitado o ensino desse tema em relação ao que se propõe nos cadernos. Portanto, esse professor procura se orientar pelos cadernos do CSP, mas interpreta os conteúdos de forma limitada. Ainda assim, analisamos que, se não fossem os CA e os CP, seria bem maior a chance desse professor restringir ainda mais a abordagem dos conteúdos, tanto na amplitude, quanto no aprofundamento.

Assim como o professor 2, que lembrou a dificuldade de se orientar adequadamente pelos CP quando era “eventual”, esse professor também reclamou sobre isso e do fato dos cadernos serem distribuídos para as escolas “de forma picada”.

A professora 5 demonstrou interesse em implementar integralmente os conteúdos apresentados nos cadernos, mas afirma que isso depende da disponibilidade de cada turma para aprender e da “disciplina” (comportamento) dos alunos, assim como vimos no caso do professor 3. Verificamos que ela costuma excluir previamente determinado conteúdo quando a turma não demonstra interesse em aprendê-lo ou então, ela opta por fazer adaptações diversas, por exemplo, enfatizando a dimensão conceitual, como no caso dos professores já analisados. Considerando o montante das suas respostas, deduzimos que esses conteúdos que ela mais descarta ou minimiza estão mais relacionados às demais práticas corporais que não as esportivas e tradicionalmente tratadas nas aulas de Educação Física. Segue citações da professora sobre o ensino do hip hop e street dance que ilustram essas afirmações:

Tem uma sala que tinha uma menina que dançava lá. "Ah professora, eu vou vim com os passinhos, vou ensinar o palavreado deles que é diferente", tal. Então aquela sala fruiu bem. Mas, já numa sala que não

tem ninguém que sabe dançar, fica difícil, aí a gente dá mais uma pincelada só pra eles saberem o que é que é. (Professora 5)

Em outro trecho, a professora 5 declarou:

Eu percebo que eles gostam. Eles vão, pesquisam e trazem alguma informação. É uma coisa bem rápida e não que a gente fica aulas e aulas fazendo isso. Esses assuntos aí eles adoraram. Esse primeiro bimestre achei ótimo, porque eram todos do interesse deles. (Professora 5)

Ao analisarmos as respostas da professora quando solicitamos que visualizasse os conteúdos de cada um dos bimestres do respectivo ano de ensino e os comentasse, percebemos coerência entre suas declarações nesta categoria de análise. Baseada em experiências atuais e anteriores, ela teceu comentários sobre as possibilidades e limitações para a implementação de cada um dos conteúdos. Alguns conteúdos ela aprofunda mais que outros, dependendo disso do nível do “retorno” (interesse) da turma e das suas dificuldades para ensinar o conteúdo, devido aos limites da sua formação e falta de material adequado.

Por vezes essa professora ressaltou a dificuldade na sua formação como fator limitador da possibilidade de melhor aprofundar os conteúdos apresentados e foi enfática ao reclamar pelo oferecimento de mais e melhores cursos de formação continuada.

De todos os conteúdos apresentados nos CP as lutas foi o único que a professora 5 afirmou ter descartado pontualmente para todas as turmas, pelo fato de se sentir insegura porque os alunos não compreendem o conteúdo como uma manifestação cultural e associam à violência (mesmo motivo apresentado pelo professor 4):

Na parte de lutas, por exemplo, eu acho muito agressivo você trabalhar com eles. Eles acham que já vai lutar, ser agressivo e não de aprender a técnica, o modo cultura. Já tentei trabalhar, mas fiquei meio frustrada. Eles já são tão agressivos e quando veem pra cá, quadra, vem se extravasar, mas extravasar não a agressividade deles, sair da sala de aula pra aprender uma coisa diferente. (Professora 5)

Cabe notar que em anos anteriores a professora 5 tentou implementar lutas e somente depois da experiência negativa é que acabou abandonando o conteúdo, diferentemente de outros professores que descartam conteúdos antes mesmos da tentar implementá-los. No entanto, apesar da declaração sobre o descarte das lutas, vimos que

além de não descartar a capoeira, a professora faz alterações para viabilizar o ensino e reconhece resultados positivos, conforme os trechos a seguir:

Isso dá pra trabalhar. Isso é uma coisa fácil porque sempre tem um na sala que sabe fazer capoeira, então ele ajuda. (Professora 5)

Então você vai explicando que é uma coisa diferente que eles têm que aprender, que são outras culturas, que existem outras coisas interessantes que a gente tem que aprender. (Professora 5)

Acho que a mudança que eu faço é essa, não dou uma coisa muito maçante pra eles, eles não vão se interessar. (Professora 5)

E quando questionada sobre os conteúdos relacionados aos instrumentos, capoeira angola e regional etc., a professora 5 respondeu:

Eu peço pra eles fazerem uma pesquisa. Por exemplo, teve uma vez, uma sala que dividi eles em grupos, e cada grupo iria falar sobre um assunto, esse grupo vai falar sobre os instrumentos, esse vai falar sobre os movimentos, entendeu? Aí ficou uma coisa rápida e dinâmica, foi legal. Aí eu falei: então a gente vai lá pra quadra e os grupos vão fazer a apresentação de um movimento, vocês vão explicar direitinho como é que faz cada movimento. Aí eles fizeram, com uma vergonha aqui, outra ali, eles foram bem. Mas eu peço pra eles fazerem as pesquisas porque se eu for ficar falando, falando, eles não vão se interessar. Eu prefiro fazer com que eles pesquisem, tragam as informações e expliquem pra sala, porque eles falam a linguagem deles. (Professora 5)

Nesses relatos, também encontramos algum fundamento para ilustrar a nossa análise de que a professora 5, ainda que com limitações, mostrou avanços na implementação dos conteúdos e certa coerência com o que se propõe no CP, além de valorizar e desenvolver a dimensão conceitual.

Houve coerência nas afirmações da professora nesta categoria com a categoria 2, tendo ela mostrado que de fato os cadernos têm lhe servido como um apoio e estimulador na inovação de sua prática pedagógica. Esse fato nos importa bastante porque indica que essa professora, em vias de aposentadoria e com formação inicial e grande parte de sua vasta experiência profissional calcada no modelo tradicional de ensino, ainda que com ressalvas, não se tornou uma professora descompromissada com a profissão. Sendo assim, considerada a atual conjuntura da Educação Física e resguardando as proporções, pareceu que os CP lhe foram um material pedagógico importante para o processo de inovação da sua prática pedagógica.

Notamos que a professora 5, apesar de não ter reconhecido corretamente a concepção de Educação Física dos CP na categoria 1 (afirmando ser o construtivismo), apresentou alguma percepção do que se pretende com os conteúdos dos CP, contradizendo assim as nossas análises da categoria 1. Inferimos isso, observando o fato dela ter apontado nas suas declarações sobre a implementação dos conteúdos algumas relações com elementos característicos da perspectiva cultural, ainda que tímidas e com pouco domínio dos conceitos e das terminologias apropriadas.

Essa situação nos remete ao que Lawson (1994) apud Darido (1997) afirma sobre os professores saberem mais do que podem dizer. Estudiosos sobre o “profissional reflexivo” como Schön (1992), alertam para a necessidade de se considerar que o professor constrói uma “teoria da prática”, a partir das situações específicas do seu contexto. Ou seja, o professor elabora seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento técnico científico.

O professor 6 declarou ampliar e aprofundar os conteúdos baseados em sua experiência profissional e acadêmica. Lembramos que, apesar de não se orientar pelos cadernos do CSP, sua formação e prática pedagógica possibilitaram-lhe ótimo conhecimento sobre a perspectiva cultural da Educação Física e a importância e possibilidades de ampliação dos conteúdos, antes mesmo da elaboração do atual CSP e dos CA e CP. Esse professor valoriza os cadernos e entende que devam ser um apoio para que ocorram as inovações (avanços) na área, e que o professor deva ter total autonomia para sistematizar os conteúdos de acordo com o que julgar mais adequado para a realidade em que ocorrerão as aulas.

Sendo assim e percebendo sintonia entre o que já desenvolvia há tempos nas aulas e o que se propõe nos cadernos, o professor 6 não vê necessidade de se orientar por eles, afirmando:

A minha prática, quando eu vejo no caderno, muitas das coisas que tem nos cadernos eu já faço. Por exemplo, a coisa dos jogos da 5ª série, eu já tinha lido sobre relacionar os jogos de antigamente com os jogos de hoje, que um jogo muda de nome conforme a região, conforme a comunidade, o espaço, e isso eu já fazia. Quer dizer, tem muita coisa da prática na proposta, que já é vivência do professor, não minha. Acho que o que eles propõem não tem nada demais, o que eles propõem é a sistematização. Acho que me faltam muitas vezes é sistematizar, confesso que eu tenho dificuldade pra sequenciar, pra diferenciar exatamente qual elemento é foco para cada faixa etária. (Professor 6)

Outros dois trechos da entrevista, também enfatizam o posicionamento do professor 6:

Eu digo que depois de tanto tempo trabalhando, a gente cria um repertório de ações pelo bem e pelo mal. Ela te possibilita criar uma autonomia de trabalho, criar uma confiança no teu trabalho, e a escola pública te oferece muito isso, ela te permite uma autonomia de trabalho que as escolas particulares não vão te propiciar, então você experimenta muito, e tem mais possibilidade de erro e de acerto e segue em frente. (Professor 6)

Se eu não tivesse o CP não faria falta nenhuma pra mim, porque eu trabalhando desde 1986, dando aula de 5ª a 6ª e ensino médio, 1ª à 4ª série, buscando especialização, buscando conhecimento, eu tenho condição de desenvolver um repertório de atividades pra qualquer faixa etária, sem o CP. Mas o CP é legal, eu não diria que ele é uma perfumaria, mas ele não é vital. Eu falo a partir da perspectiva de um professor de quarenta e oito anos de idade, que atua desde 1986 e que buscou formação. Aí você tem o cara da minha geração que não estudou mais, você tem o cara de outras gerações que está chegando com outra cabeça, uma outra ideia do que é essa Educação Física escolar que já traz uma outra proposta, e um outro olhar. (Professor 6)

O professor ainda afirma que os CP não provocaram mudanças em suas aulas, mas reforçaram suas convicções.

Para selecionar os conteúdos, percebemos que o professor 6 considera as práticas esportivas mais populares e tradicionalmente desenvolvidas nas aulas de Educação Física e inclui outras menos comuns, de acordo com o interesse dos alunos, como as ginásticas, lutas, danças, atividades alternativas, caminhadas e jogos. No entanto, ele afirma que a inserção ou não dos conteúdos e da sequência apresentada, dependem das condições de espaços e materiais disponíveis na escola e do conhecimento que o professor tem sobre a prática corporal a ser ensinada. Aponta o exemplo ocorrido naquele bimestre vigente, estando a quadra da escola em reforma e por isso foi preciso readequar os conteúdos.

O professor nos entregou duas apostilas que ele mesmo elaborou para facilitar o ensino dos conteúdos referentes às regras do voleibol e do handebol.

Verificamos que o professor 6 foi coerente nas suas declarações quando comparamos o que declarou ter ensinado e o que está proposto nos CP para o 1º bimestre, que havia se encerrado e vimos que quase a totalidade dos conteúdos apresentados nos CP não coincidiu com os conteúdos desenvolvidos por ele. As coincidências se restringiram ao tema esporte, que o professor havia observado no quadro de conteúdos apresentado nos CEF, mas não os conteúdos. Essa coerência

também foi observada quando esse professor reconheceu boa gama de conteúdos coincidentes na sua prática pedagógica e nos CP, se observados os conteúdos ao longo dos anos de ensino e não apenas em um bimestre.

O professor 6 mostrou-se capaz de planejar e desenvolver os conteúdos na perspectiva cultural, com bons níveis de ampliação e aprofundamento sem necessitar dos CP para isso. No entanto, entendemos que os conteúdos previstos nos CP estão além daqueles que o professor declarou implementar, tanto em ampliação quanto aprofundamento e se o professor os observasse mais, provavelmente os resultados na implementação seriam mais profícuos.

De forma geral, os resultados do professor 6 salientam que o reconhecimento do sentido de se ensinar Educação Física sobrepõe e antecede a discussão sobre a sistematização dos conteúdos, não desmerecendo esta, mas alertando para a importância de não se perder de vista a primeira, sob o risco de um “esvaziamento de sentido” da segunda.

Considerando o que ouvimos em conversas informais pré e pós-entrevista, inclusive sobre a história de vida e profissional, acreditamos que, como no caso do professor 2, alguma parcela de desmotivação com as condições do magistério, especialmente na escola pública, influencie na opção do professor 6 por não se orientar pelos CP. Isso não nos faz retroceder quanto às análises sobre sua competência para planejar e desenvolver conteúdos, mas pensamos que se ele se orientasse mais pelos CP, suas aulas também avançariam mais. A desmotivação com as difíceis condições para se exercer o magistério, tão sabidas por toda a sociedade brasileira (e estrangeiras também), afetando a prática pedagógica, de forma mais ou menos sutil, também foi percebida de alguma forma nos resultados dos professores 1, 2, 4, 5 e 7. Ou seja, quase que a totalidade dos professores.

A professora 7 declarou abordar todos os temas dos cadernos, mas alguns de forma bastante superficial, implementando em torno de sessenta por cento dos conteúdos previstos nas SA. Ela afirmou que, comumente, desenvolve na semana, uma aula teórica, na sala, com base nos cadernos e a outra na quadra, para o ensino dos procedimentos. Lembramos que não há orientação nos CP para que a distribuição de “aulas teóricas e práticas” ocorra dessa forma, e que também não é o que apontamos em outro estudo (BARROS; DARIDO, 2009) como sendo essa a forma mais adequada.

No decorrer da entrevista percebemos que a professora 7 valoriza a abordagem da dimensão conceitual dos conteúdos, geralmente solicitando pesquisas aos alunos, mas não necessariamente como as indicadas nos CP, conforme uma de suas afirmações:

[...] eu procuro mostrar outras coisas. Através sempre de trabalho. E a gente fazia no final do ano Festival de Dança. E aí cada um apresentava o que queria; eu acho que isso era legal também. Porque faz a pesquisa, vê de onde veio. Mas assim, o que eu não faço mesmo são essas coisinhas que eles mandam, não. Eu sigo, mais ou menos, os temas. (Professora 7)

Apesar de citar “temas”, entendemos que ela tenha se referido aos conteúdos das SA, isso porque no decorrer da entrevista, verificamos que ela se preocupa em contemplar os temas, mas não os conteúdos apresentados para cada um deles. Para selecionar os conteúdos, ela observa os que julga ser mais interessante para os alunos e aponta a dificuldade com materiais entre os principais motivos de descarte. Por exemplo, visualizando os conteúdos do atletismo, ela afirmou desenvolver corridas e saltos, fazendo diversas adaptações e que descarta o salto com vara, por entender que é inviável pela falta de materiais.

Nessa mesma direção, para o tema 2, sobre atividades rítmicas a professora 7 declara:

Cultura rítmica acho que eles têm que saber; eu foco principalmente na época de festa junina; mas aí eu procuro mostrar outras coisas. Através sempre de trabalho. E a gente fazia no final do ano Festival de Dança. E aí cada um apresentava o que queria; eu acho que isso era legal também. Porque faz a pesquisa, vê de onde veio. Mas assim, o que eu não faço mesmo são essas coisinhas que eles mandam não. Eu sigo, mais ou menos, os temas. (Professora 7)

A insuficiência de tempo é outro importante motivo apontado pela professora 7 como responsável pela exclusão de determinados conteúdos:

Falta de tempo, pra corrigir, pra colocar pra eles, conversar sobre isso, então é falta de tempo, você não tem tempo porque é tudo corrido, né. Fica tudo mais difícil, acho que tinha que ter uma época pra isso, uma época pra aquilo e aqui na escola, às vezes, tem coisas que você passa atropelando. (Professora 7)

Ela afirmou também que os conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras são os seus preferidos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e que os desenvolvia antes mesmo da distribuição dos CP. Verificamos no quadro que apresenta os conteúdos para os diversos anos de ensino no CEF, que os jogos são temas previstos para o ano de

ensino que antecede o que analisamos, por isso, entendemos que ela ressenete a falta de ampliação desses conteúdos para o ano em análise.

A professora 7 se sente obrigada a desenvolver os temas dos CP e também entende que a SEE-SP deveria oferecer mais cursos de capacitação para os professores melhor desenvolverem-nos. No entanto, ela reconhece que está “acomodada”, ou seja, que poderia aprimorar mais os seus conhecimentos.

Nesta categoria, os professores que apresentaram melhor sintonia com os CP na implementação dos conteúdos coincide com aqueles que mostraram melhor compreender a concepção de ensino, o aprofundamento e ampliação e foram mais enfáticos na avaliação positiva do material, portanto, houve uma proporção direta entre os aspectos analisados nas três categorias.

Em suma, na percepção dos professores, a falta de materiais e espaços adequados e a limitação na própria formação apareceram nesta categoria entre os principais fatores limitadores da implementação dos conteúdos, também tendo sido esses os principais aspectos negativos apontados na categoria anterior. Apesar dos professores terem afirmado na categoria 2 que tais fatores não comprometem significativamente a implementação dos conteúdos, isso não condiz com os resultados desta categoria.

Apenas no caso do professor 1 houve coerência nisso, tendo ele superado satisfatoriamente tais dificuldades mediante a adaptação de alguns materiais, convencendo a diretora a adquirir outros e cursando a especialização que foi oferecida aos professores da rede estadual de ensino. No caso dos demais professores, o volume de conteúdos tratados apenas na dimensão conceitual ou descartados por tais motivos, de dificuldade foi bem maior. Assim sendo, analisamos que os avanços na implementação dos conteúdos foram proporcionais aos esforços empenhados por cada um dos professores para superá-las e que quanto mais o professor compreende e valoriza os conteúdos, mais ele se esforça para superar os entraves.

Se por um lado os resultados verificados não apontam grandes surpresas, sendo conhecidos empiricamente, por outro, o tratamento científico aqui possibilitado poderá repercutir e favorecer as reflexões sobre os conteúdos dos CP e, conseqüentemente, contribuir para o processo de inovação da prática pedagógica na área.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foram analisadas a percepção e a implementação dos conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor do Currículo do Estado de São Paulo pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental - ciclo II e Ensino Médio.

Para compreender os significados da organização dos conteúdos apresentada nos CP para a Educação Física foi imprescindível considerar o contexto histórico e a atual conjuntura da área, observando tratar-se de um processo recente de inovação de suas práticas pedagógicas, sendo estas configuradas sob um misto de influências, tanto dos “novos” quanto dos tradicionais discursos da área.

Em relação à interpretação dos conteúdos observa-se que, de uma forma geral, os professores não reconhecem satisfatoriamente a concepção de Educação Física, os conceitos e os objetivos que orientam os conteúdos apresentados nos CP, sendo que, dos sete professores participantes desse estudo, apenas um deles a compreendeu satisfatoriamente e outros 3 suficientemente, ainda assim, uns mais que outros. Os demais professores, sequer reconheceram a concepção cultural.

Notamos que a associação da postura reflexiva, realização de cursos de especialização e leituras, fez a diferença na compreensão da perspectiva cultural por parte dos professores que mais se destacaram positivamente. Esses resultados nos permitiram inferir de imediato que a formação profissional, inicial ou continuada, assume papel fundamental nesse processo, uma vez que, por meio delas o professor poderá desenvolver ou aprimorar a postura reflexiva que o levará à busca por mais leituras e aprimoramento da sua formação ou, num caminho inverso, o professor ou

futuro professor reflexivo, nelas encontrarão direcionamento e fundamentação para as suas reflexões.

Portanto, ficou evidente, conforme esperado, que os conteúdos apresentados nos CP por si só não garantiram aos professores participantes a apropriação da concepção de ensino, havendo a necessidade eminente de investimentos para a melhoria nos cursos de formação profissional e, no caso da formação continuada, nas políticas públicas que ampliem a oferta e a qualidade destes cursos, especialmente os de longa duração, que se apresentaram mais eficazes.

Quanto à avaliação que os professores fazem dos conteúdos dos CP, foi constatado que todos eles os percebem positivamente e entende-se que isso ocorra principalmente por eles acreditarem que os CP conferem à Educação Física um *status* mais próximo ao das demais disciplinas do currículo, valorizando-a no contexto escolar. Porém, a intensidade e a coerência nessa avaliação tem relação direta com a forma com que o professor interpreta a concepção de ensino: os que melhor compreendem o conceito da perspectiva cultural são os que melhor avaliam os conteúdos apresentados nos CP, e os que menos compreendem, são os que menos os valorizam. Ou seja, a intensidade e os motivos pelos quais os professores valorizam os CP são mais coerentes com o CSP quando o professor melhor entende os significados dos conteúdos dentro do currículo (concepção, ampliação e aprofundamento).

No entanto, independentemente da forma com que os interpretam, os professores reclamam principalmente do excesso de conteúdos a serem desenvolvidos em cada bimestre letivo, da falta de condições materiais para aplicá-los e das próprias limitações para a abordagem de determinados conteúdos, devido à formação que tiveram.

Todos os professores foram categóricos ao apontarem a necessidade de que os conteúdos dos CP devam servir de norte para o professor e não algo a ser seguido “à risca”, sendo imprescindível que haja uma boa margem de autonomia para as adequações necessárias à realidade na qual a aula será desenvolvida.

Os professores também reconheceram que os conteúdos dos CP estimularam a busca pelo aprimoramento dos conhecimentos, fato este que expôs ainda mais a diferença de postura entre os professores “comprometidos” com a profissão e os “acomodados”, evidenciando que o desenvolvimento adequado dos conteúdos dos CP depende de muitos outros fatores, como esse da disposição do professor para avançar.

Em relação à implementação dos conteúdos, observamos que os professores que apresentaram melhor sintonia com os CP, também coincidiu com aqueles que

mostraram melhor compreender a concepção de ensino, o aprofundamento e a ampliação, e foram os mais enfáticos na avaliação positiva do material. Portanto, fica evidente haver uma relação diretamente proporcional entre os aspectos analisados nas três categorias. Os professores que desenvolvem os conteúdos mais adequadamente se orientam pelos CP por convicção e fazem modificações sempre que necessário, tanto na ampliação, quanto no aprofundamento. A falta de materiais e espaços adequados e a limitação na própria formação também apareceram entre os principais fatores limitadores da implementação dos conteúdos.

A experiência profissional mostrou-se como fator não determinante na compreensão, avaliação e implementação adequada dos conteúdos, mas sim como um importantíssimo elemento quando associada às características do professor comprometido e reflexivo.

Os conteúdos apresentados nos CP afetam os professores em medidas bem diferentes. Para os professores mais comprometidos com a área, esse material didático tem possibilitado um bom aprimoramento das suas práticas pedagógicas. Mesmo para os professores menos engajados, com entendimentos menos conexos ao que se propõe no CSP, parece que os conteúdos apresentados nos CP também propiciaram avanços importantes, ainda que iniciais e não perceptíveis nas suas práticas pedagógicas, mas “tracionando-os” para as discussões sobre o estabelecimento de uma nova identidade para a Educação Física que supere o modelo tradicional de ensino.

Portanto, mesmo havendo ainda muito no que avançar para uma inovação mais consistente das práticas pedagógicas na área, considera-se que o fato dos conteúdos dos CP terem provocado algum desconforto em parte dos professores, fazendo-os reconhecer que a Educação Física “não é mais a mesma” e analisar a própria prática pedagógica, já represente um mérito.

Apesar dessas discussões sobre a identidade da Educação Física não serem novidade na área, presentes há mais de 30 anos, muitos professores mantinham-se bem distantes delas e, mesmo que, de modo geral, eles ainda pouco conheçam e até discordem dos conteúdos apresentados nos cadernos do CSP, por serem documentos oficiais, distribuídos para toda a rede de ensino do Estado (mesmo que de forma defasada), tendo forte repercussão na área e assim aproximando os professores das discussões acerca da identidade da Educação Física em larga escala, reforçam os seus méritos.

Portanto, os conteúdos apresentados nos CP parecem contribuir para alavancar o processo de inovação das práticas pedagógicas e, mesmo que a Educação Física venha a tomar novos rumos que não os pretendidos nos CP e defendidos por nós, ainda assim, o seu papel nesse processo terá sido significativo. Ou seja, os resultados indicaram aspectos positivos até mesmo nos casos dos professores que mal conhecem, compreendem, avaliam e implementam os conteúdos dos CP. Diante da elaboração e distribuição dos cadernos, esses professores perceberam haver de fato uma Educação Física “mais parecida” com as demais disciplinas da escola, na qual temos muito mais o que ensinar aos alunos, incluindo conteúdos conceituais, apoiados por materiais didáticos. Ainda que o professor discorde, desvalorize ou desconheça os conteúdos dos CP, já provocou mudanças, mesmo que preliminarmente.

Vale lembrar que, se no caso de alguns professores os reflexos positivos dos conteúdos dos CP não são tão perceptíveis, na outra ponta, temos os casos dos professores que muito se beneficiaram com eles, avançando significativamente em suas práticas pedagógicas. Exemplos apresentados nesse estudo, como os do professor 1, são importantes para a credibilidade que as mudanças apontadas pela atual tendência na área são possíveis de serem efetivadas, servindo assim de vitrine para os professores mais interessados em avançar suas práticas e como um “tira-teima” para os mais pessimistas.

Os casos que envolvem as situações mais intermediárias, em que os conteúdos dos CP provocaram alguma alteração na prática do professor, mas não exatamente na direção apontada pelos cadernos, deram “corpo” às orientações sobre o currículo verificadas no referencial teórico desse estudo quanto ao peso importante que a concepção de ensino do professor assume na implementação dos conteúdos. Assim, os apontamentos sobre a formação profissional, tanto a inicial quanto a continuada, feitos de imediato nas análises iniciais, podem ser reiterados, sendo ela um dos vetores que mais merece atenção no processo de inovação pedagógica. Ou seja, o desenvolvimento adequado dos conteúdos apresentados nos CP é primordialmente (não exclusivamente) dependente da formação profissional.

Reiterou-se também que os CP por si só não garantirão a transformação da prática pedagógica, dependendo isso da melhoria das condições gerais de trabalho do professor, da sua formação profissional e até mesmo de questões éticas. Porém, considerando o objeto deste estudo, destaca-se que os CP, como elemento de uma política pública educacional, poderá influenciar positivamente até mesmo a formação profissional, uma vez que desperta nos professores a necessidade de melhor

capacitação. Temos observado isso em nossas aulas nos cursos de licenciatura e pós-graduação em Educação Física escolar.

No caso dos cursos de licenciatura, nota-se os alunos que já tiveram contato com os CA na Educação Básica, mesmo que mediante abordagens precárias, não estranham mais os discursos relacionados às mudanças da identidade da área como ainda estranham os que não tiveram essa oportunidade. No caso dos cursos de especialização, há diversos alunos-professores que foram motivados a aprimorar a sua formação a partir do contato com os conteúdos dos CP.

Outro aspecto a ser destacado, refere-se ao fato que os conteúdos só são desenvolvidos adequadamente quando o professor os avalia positivamente e os implementa por convicção e não por obrigação. No entanto, esses dois fatores mostraram-se relacionados à boa compreensão dos princípios que sustentam os conteúdos.

Nesse sentido, é reforçada a nossa consideração que o entendimento dos conceitos que sustentam os conteúdos dos CP seja um fator primordial para implementação adequada dos conteúdos, portanto, não se trata de algo que ocorrerá em curto prazo, sendo necessária a continuidade e avanços nas políticas públicas que sustentam os CSP e conseqüentemente os CP. Podemos e devemos buscar celeridade nesse processo, mas imediatismos nada mais serão que ingenuidade ou “politicagem”.

Se a capacitação do professor mostrou-se algo tão decisivo, espera-se que ela avance inclusive no sentido de auxiliá-los na superação da dicotomia teoria-prática, para que melhor conheçam e compreendam as mudanças na área, favorecendo e acelerando a inovação pedagógica em andamento.

Mas, também é preciso que de alguma forma seja superado o distanciamento entre professores e o universo acadêmico. Atualmente, observando o perfil dos participantes dos congressos da área, temos percebido alguns avanços, com o aumento da presença de professores que atuam exclusivamente na Educação Básica. Porém, é preciso saber melhor o que eles necessitam e pensam para afinar esse diálogo. Uma das vias de partida para isso, poderá ser o estabelecimento de ações para a verificação periódica de como os professores interpretam, avaliam e implementam os conteúdos que lhes são apresentados e até mesmo o próprio instrumento que os apresentam.

O que já era sabido pela literatura e experiência é evidenciado quando conclui-se que só a formação não basta, dependendo a ação do professor de muitas outras questões como condições materiais, relacionamento com os alunos, entre outros. No entanto,

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

A literatura acerta ao associar o trato adequado dos conteúdos à competência do professor, servindo os conteúdos dos CP como um norte para os professores competentes e não uma “camisa de força”. No entanto, também os conteúdos dos CP podem incentivar os professores a buscar o aprimoramento da sua competência, inclusive tendo sido esse um dos motivos pelos quais os professores participantes os avaliassem positivamente.

Considerando que foi a partir das propostas curriculares estaduais mais recentes que as práticas pedagógicas em Educação Física sofreram maior impacto, ou seja, foi por meio delas que mesmo os professores formados mais recentemente estão tomando contato com a perspectiva cultural, parece que os CP e os cursos da SEE-SP, ainda que necessitando de ampliação e acertos e resguardados os diferentes papéis e limites que têm na formação dos professores, estão contribuindo mais para o processo de inovação pedagógica da área do que os cursos de formação inicial.

Não podemos eximir das análises as universidades e os órgãos reguladores e fomentadores de pesquisas que, por meio de suas normas, reorganizações de prazos, critérios de concessão de bolsas de estudo etc., insistem no tradicional distanciamento da realidade, privilegiando o acesso aos cursos *stricto sensu* e condições para realizá-lo àqueles que têm condições de se manterem somente com bolsas de estudos, sendo estes, geralmente, professores jovens, recém-formados, portanto, inexperientes.

Essas condições atuais, só tendem a afastar os professores que apresentem em seu currículo um bom tempo de “pé na quadra”. Nesse contexto, pensando na inovação da Educação Física, devemos um salve à sistematização dos conteúdos dos CP, tão criticados por muitos acadêmicos, mas que estão exercendo um papel alavancador nesse processo. Não se trata de forma alguma de desmerecimento das teorias nem dos jovens pesquisadores, mas sim, de apontar os riscos iminentes de maior distanciamento da realidade. Se não fossem as teorias, certamente não haveria os “novos currículos”, e, sem estes, as teorias continuariam fazendo sentido apenas para um grupo reduzido de professores, assim como já ocorria antes do CSP.

Em relação à margem de autonomia que os currículos oficiais de ensino devem conferir aos professores, observando especialmente o caso do professor 6, concordamos com os posicionamentos verificados na literatura que sinalizam que quando houver melhorias na formação profissional, garantindo aos professores os conhecimentos necessários para que sejam capazes de refletir e organizarem com propriedade os conteúdos, os currículos não precisarão mais apresentar sistematizações tão detalhadas como nos CP, cabendo isso aos próprios professores dentro dos contextos em que lecionam.

Portanto, Bracht (2010) acerta ao apontar que as sistematizações de ensino apresentadas atualmente pelas diversas propostas curriculares estaduais cumprem um importante papel na atual conjuntura, mas que, à medida que avance a formação profissional, entre outros, cada vez mais a organização dos conteúdos deverá ficar a cargo dos professores.

Mesmo diante das múltiplas realidades, as sistematizações mais universais ajudam a organizar o ensino, orientando a elaboração das sistematizações mais específicas e acolhendo-as. A questão é que, nesse processo tão recente de organização dos conteúdos na Educação Física, se faz necessário aprender formas de garantir o equilíbrio entre elas. Assim, pressupõe-se que com os avanços na formação dos professores, as sistematizações não se apresentarão mais na forma detalhada como os CP, mas manterão as linhas gerais a partir das quais os professores se nortearão. Não se trata de um currículo dentro de outro, mas de um currículo que dê conta de organizar os conteúdos dentro de uma rede de ensino, possibilitando aos alunos a leitura da cultura e das culturas, afinal, o mundo é singular e plural ao mesmo tempo.

Diante do exposto, inferimos que no atual cenário da Educação Física, a apresentação da organização dos conteúdos aos professores deve ser uma ação a ser mantida nos currículos das redes de ensino, e na medida em que os conteúdos forem sendo desenvolvidos mais adequadamente pelos professores, maior será o seu potencial para a inovação da prática pedagógica. Pensando em contribuir para esse processo e finalizando essas considerações, destacamos algumas medidas fundamentais a serem reivindicadas pelos professores e tomadas por aqueles que forem competentes para isso:

- a) Ampliar os investimentos e ações que garantam as condições necessárias para que os professores se engajem em cursos de formação continuada stricto sensu de qualidade; especialmente para que melhor compreendam a

concepção de Educação Física inerente aos conteúdos apresentados e não apenas para aprender ou aprimorar informações técnicas das práticas corporais ou as estratégias de ensino apontadas nos CP. A ausência dessa medida poderá incorrer em pena de haver um aumento na morosidade do processo de inovação, que dificultará e poderá até inviabilizar a percepção dos resultados positivos possibilitados pelas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos conteúdos dos CP e, conseqüentemente, a pertinência destes será questionada.

- b) Procurar formas para melhorar o aprimoramento constante dos cursos de formação inicial de maneira que possibilite ao futuro professor apropriar-se dos conhecimentos básicos necessários para a compreensão dos conceitos presentes nas principais concepções de Educação Física e adotar uma postura reflexiva para seguir buscando a atualização e aprimoramento dos seus conhecimentos no decorrer de toda a sua carreira profissional.
- c) Estabelecer formas para se avaliar periodicamente como os professores estão interpretando, avaliando e implementando os conteúdos que lhes são apresentados nos cadernos do CSP, possibilitando assim, que a partir da voz dos professores, se possa refletir e reconfigurar não só os conteúdos, mas até mesmo o currículo como um todo e estabelecer ações necessárias para que sejam atingidos os objetivos de melhoria da qualidade do ensino público. Portanto, é preciso entender que o currículo deve ser um processo em constante construção e tomar medidas para que isso aconteça de fato.

Esse estudo nos mostrou também que materiais didáticos como os CP ainda são ótima opção enquanto tecnologia educacional para a apresentação dos conteúdos aos professores. Os CP interagem com as novas tecnologias na medida em que estimulam que os conteúdos sejam aprofundados por meio de pesquisas na internet, tanto por parte do professor, quanto do aluno. Essa interação também ocorre quando as novas tecnologias, como as mídias modernas (internet, games, cinema, tv) são abordadas como conteúdos nos diversos temas. Dessa forma, acreditamos que os resultados e análises apresentadas, além das reflexões sobre os conteúdos da Educação Física, poderão inclusive colaborar para esclarecer e desmistificar questões relacionadas à

construção e implementação de materiais didáticos na área, bem como estimular e indicar a realização de outros estudos sobre o CSP.

Sabe-se que o ponto final do último parágrafo de uma tese não é sincero, afinal, tese não tem fim. Na verdade, ele é apenas uma forma de dizer que o prazo cessou. Dessa mesma forma, as discussões e ideias aqui apresentadas, não se encerram nessas reflexões, apenas pausam, para serem retomadas em outros momentos, até um novo ponto final... que não será final.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em Educação Física escolar de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In: **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.205-21, abr./jun. 2010.
- APEOESP. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: **Uma Análise Crítica**. Disponível em:
<http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim_uma_analise_critica.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2012.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. 12ª ed. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 131-164.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, A. M.; DARIDO, S. C. **Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos**. *Rev. Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.23, n.1, p.61-75, jan./mar. 2009.
- BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 14-21, outubro, 1994.
- _____. Propostas Curriculares para a Educação Física Escolar: Saberes docentes e aprendizagem dos alunos. In: **Congresso Paulistano de Educação Física Escolar**, 2009.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S.; JACOMELI, M. R. Currículo Escolar em São Paulo: Uma proposta para discussão. **Revista educação & cidadania**, v.8, n.1, jan/jun 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, SP, v.30, n.3, p.1-3, 2004.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES: Corpo e Educação**, n.48, p.69-88, 1999.
- _____. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez**. In: MEDINA, J.P.S. (Org.). *A educação física cuida do corpo... e “mente”*. Campinas: Papyrus Editora, 2010, v. 1, p. 99-116.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**. Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério de Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Educação Física**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAPARRÓZ, F.E. Discurso e Prática Pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar. In: _____. (org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, Proteoria, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CATANZARO, F. O. **O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-132511/pt-br.php>>. Acesso em 17/08/2012.

COLL, C. et al. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAOLIO, J. **Cultura, Educação Física e Futebol**. Educação Física Escolar: uma abordagem cultural, Campinas: Unicamp, 2002.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.1, n.2, p.124-128,1995.

_____. **Educação Física na escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

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

_____; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p. 450 - 457, abr./jun., 2010.

FERNANDES, A. **A proposta pedagógica para a educação física escolar nas séries iniciais da rede estadual paulista: a manifestações dos professores**. 2009. 136 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - PUC-SP, 2009.

FERREIRA, S. M. B.; SCHYNEYDER, A. R.; SILVA, A. P. T.; SANTOS, E.R. F.; RIBEIRO, I. D. S.; FERREIRA, V. E. O. Hábito de leitura dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 75-81, dezembro 2004.

FINI, M. I. (Coord.). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: Forquin, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREITAS, T. P. **Autonomia e Identidade Profissional de Professores de Educação Física diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. 2011. 175p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - PUC - São Paulo, 2011.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O; MACIEL, V; IMPOLCETTO, F. M.; VENÂNCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IÓRIO, L.; TOMAZZO, A.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 14, p.109 - 137, 2006.

GONZÁLES, F. J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

_____; FENSTERSEIFER, P. E. "Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

_____; _____ "Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, p. 10-21, 2010.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2ª. ed. revista. Brasília: MMA, 2006.

IMPOLCETTO, F. M. Alternativas para a questão da disciplina/indisciplina nas aulas de Educação Física. In: II Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e VIII Simpósio Paulista de Educação Física, 2001, Rio Claro. **Motriz**: Rio Claro, 2001. v. 7. p. S211-S211.

_____. **Livro Didático como Tecnologia Educacional: Uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol**. 2012. 321 p. Tese (Doutorado). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n. 02, p.458-468, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2161/2392>>. Acesso em 21 julho 2012.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A.F.B. (org.), **Currículo: políticas e práticas**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2010, pp. 165-183.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LADEIRA, M. F. T. ; IMPOLCETTO, F. M. ; BARROSO, A. L. R. ; Barros, A. M. ; FERNANDES, A. ; CARVALHO, A. O. ; SEVILHA, N.; GUIMARÃES, A. B.; OLIVEIRA, M. F, S.; BASSO, L. S.; COLPAS, R. D. ; COLPAS, V. R. ; SOUSA JUNIOR, J. R.; TERRA, J. D.; ALMEIDA, E. ; DARIDO, S. C. O impacto da nova proposta do Estado de São Paulo na opinião dos professores de Educação Física. In: **II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física**, 2008, São Paulo. II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MEDEIROS, M. **Didática do Esporte**. Brasília, 2005

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. **Anais do VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana**, ISBN 998-7727-87-X, 2003.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade, UFRGS, Sulina, 1999, p.61-93.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo, SP: Phort, 2006.

_____. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NICOLETTI, L.P. **Educação física e a dimensão atitudinal**: um estudo de caso. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado) Universidade de Estadual Paulista -Rio Claro, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAES, R. R. A pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, Dante. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artemed, 2002. p. 89-98.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Paraná: Governo do Estado do Paraná, 2008.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PONTE, J. P. et al. **Educação matemática**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

RANGEL-BETTI, I.; GALVÃO, Z. Ensino Reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 22-35, maio 2001.

RESENDE, H. G. **Tendências pedagógicas da Educação Física escolar**. In: _____ & VOTRE, S. **Ensaio sobre Educação Física, Esporte e Lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

RODRIGUES, H. A. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Trabalho apresentado na Sessão Temática do VI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XII Simpósio Paulista de Educação Física. (Artigos Originais)**, 2009.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S, C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

_____; _____. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na Escola. In: **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704, out./dez. 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, M. M. F.; Propostas Curriculares de Estados e Municípios Brasileiros para o Ensino Fundamental e Médio. In: **Anais do I Seminário Educacional Nacional: Currículo em Movimento**. Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

SANCHO, J. A Tecnologia: Um Modo de Transformar o Mundo Carregado de Ambivalência. In: SANCHO, J.M. (Org.). **Para Uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANFELICE, J. L; MINTO, L. W.; LOMBARDI, J. C. Política e Financiamento da Educação em São Paulo. **Revista educação & cidadania**, v.8, n.1, jan/jun. 2009.

SARNO, M. C. M.; CANCELLIERO, J. M. Políticas Curriculares: elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. **Revista educação & cidadania**, v.8, n.1, jan/jun. 2009.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores e Associados, 2003.

_____. Políticas Curriculares: elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. **Revista educação & cidadania**, v.8, n.1, jan/jun 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Referencial Curricular**, volume II, 2009.

SILVA, L. M. F.; RUFINO L. G. B.; DARIDO, S. C. **Cultura ou Culturas? Concepções de Cultura na Educação Física sob a perspectiva de Cuche**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, sup.2, p. 6-12, 1996.

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

SOUZA JÚNIOR, O. M. **Co-educação, futebol e Educação Física Escolar**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação Física, Rio Claro, 2003.

TAILLE, Y. de La. A indisciplina e o sentido de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora. Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Prezado(a) Professor(a),

Eu, André Minuzzo de Barros, portador do RG. 15.768.762, aluno de doutorado do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área de Tecnologias nas Dinâmicas Corporais, vinculado à UNESP, campus de Rio Claro, venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Suraya Cristina Darido.

A pesquisa tem por objetivo identificar como os professores de Educação Física avaliam os conteúdos dos Cadernos do Professor do Currículo do Estado de São Paulo e analisar a apropriação e implementação dos conteúdos pelos docentes.

Para o desenvolvimento da pesquisa convido-o(a) a participar de uma entrevista que será realizada por mim, de forma presencial e individual, na escola estadual em que você leciona, em horário a ser agendado em comum acordo entre o entrevistado e o pesquisador, com previsão de duração entre uma hora e uma hora e meia, e será gravada com gravador de voz.

Suas aulas também poderão ser observadas por mim durante o desenvolvimento de um dos temas apresentados nos Cadernos do Professor. Durante essas observações apenas assistirei as aulas e farei anotações em um caderno, sem interferir no trabalho do docente.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, relacionados especialmente às emoções decorrentes da exposição de idéias perante o pesquisador, como vergonha, inibição, ou ainda cansaço para responder as perguntas. Cabe ressaltar, no entanto, que estes riscos são mínimos e que você poderá recusar-se a participar ou mesmo abandonar a participação no estudo, de acordo com a sua vontade. Da mesma maneira, poderá recusar-se a responder qualquer questão que será apresentada ou emitir sua opinião se assim desejar, sem qualquer tipo de penalização.

Saliento que os participantes da pesquisa não terão nenhuma despesa, bem como, não serão remunerados para participar da mesma.

Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos, poderão ser explicadas pelo pesquisador em qualquer momento do estudo.

Sua colaboração nessa pesquisa contribuirá para o aumento da compreensão sobre a Educação Física na escola e especialmente sobre os conteúdos que são apresentados nos Cadernos do Professor e a inovação da prática pedagógica na área em questão.

Os dados coletados nesse estudo e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e sua identidade pessoal será mantida em sigilo, sendo assegurada a sua privacidade.

Se o Sr(a). se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a). e outra com o pesquisador(a).

São Paulo, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: “Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do Currículo do Estado de São Paulo”

Pesquisador Responsável: André Minuzzo de Barros

Cargo/função: Aluno de Pós-Graduação - doutorado

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Endereço: rua Ramal dos Menezes, 473. São Paulo - SP

Dados para Contato: fone (11) 2236-2439 / e-mail: andreminuzzo@terra.com.br

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Suraya Cristina Darido

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Endereço: rua 24 A, 1515, Bela Vista, Rio Claro-SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4352 / e-mail: surayacd@rc.unesp.br

Dados sobre o sujeito da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

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

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B

Registros das observações das aulas do professor 1

2º ano - Ensino Médio
Turma com 37 alunos (9 alunos e 28 alunas)

Aula 1

O professor iniciou a aula lembrando os alunos que ela ocorreria integralmente na sala para o desenvolvimento do conteúdo “da apostila”, conforme havia informado na semana passada. O professor estava se referindo ao caderno do aluno (CA). Pediu para os alunos abrirem a apostila do na página 12 e solicitou para uma das alunas ler o texto sobre mídias e ginástica, abordando a busca do corpo perfeito.

Quadro 1: Texto extraído do caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p.12.

A busca pelo corpo magro, por parte das meninas, e pelo corpo hipertrofiado, por parte dos meninos, movimenta um grande mercado que promete tornar o corpo de seus consumidores igual ao dos modelos que anunciam seus produtos. Desse mercado, participam a indústria de alimentos dietéticos, a de equipamentos esportivos, a de cosméticos, as academias, as clínicas de cirurgia plástica etc. Esse é o chamado mercado do corpo, que não teria um apelo tão grande sem a ajuda da mídia. Você já deve ter notado que em revistas, na internet e na televisão, sempre aparecem homens e mulheres perfeitos, e de maneira implícita ou declarada, se faz uma censura àqueles que estão fora do padrão de beleza.

Na sequência, o professor completou lendo trecho de um texto que só tem no Caderno do Professor (CP).

Quadro 2: Texto extraído do caderno do professor, 2º ano do Ensino Médio, volume 1, 2009, p. 17.

Por sua vez, a ginástica, em seus vários tipos e formas, é associada à busca desse ideal. Basta prestar atenção nas revistas voltadas ao público adolescente e jovem (em especial às meninas), à venda em qualquer banca de jornais, e constatar o que apenas sugerem ou prometem explicitamente – emagrecimento (em conjugação com dietas, cosméticos e cirurgias), definição e hipertrofia muscular. Nota-se ainda a tendência de indicar a ginástica aeróbica, a caminhada e a corrida com o objetivo de perder calorias (e, portanto, emagrecer), e a ginástica localizada e a musculação para definição e hipertrofia muscular.

O professor pausou a leitura e promoveu debate para reflexões sobre a relação entre o padrão de beleza que se impõe na sociedade e as propagandas veiculadas nas mídias, sempre com bom nível de aprofundamento sobre o tema e exemplos relacionados ao cotidiano dos alunos, enfatizando a necessidade de conhecerem sobre o assunto para poderem ser críticos. Destacarei a seguir, de uma forma geral, algumas de suas intervenções realizadas nessa aula.

Em tom de brincadeira, dizendo para os alunos que “... a cobra disse para a Eva que comesse a maçã que ela emagreceria, insistiu e então a Eva comeu”. A partir disso, fez analogia com as propagandas veiculadas pelas mídias. Reforçou a reflexão, analisando as propagandas de aparelhos de ginásticas que prometem milagres para a hipertrofia do abdômen associando esse discurso a imagens de atletas “fortões”, como se tivessem obtido facilmente aquela condição física apenas como o uso do aparelho.

Abordou alguns mitos presente nas dietas da moda veiculadas pelas mídias, esclareceu sobre a relação entre acúmulo e gasto de calorias, bem como os nutrientes necessários para a saúde, dietas adequadas e a importância das informações presentes nas tabelas nutricionais dos produtos alimentícios e relacionou o quanto que a apropriação de conhecimentos é necessária para analisarmos criticamente o que as mídias nos apresentam, e seguiu discursando sobre a relação entre os benefícios da atividade física realizada de forma adequada para o emagrecimento, sem pretender resultados imediatos.

Questionou os alunos e esclareceu porque se impõe que “as modelos” tenham um corpo magérrimo se a maioria das pessoas não são assim, o que elas fazem para obter aquele corpo e a relação

disso com a necessidade do sistema capitalista de se vender “novos produtos”, inclusive nas academias; porque os garotos desejam ter um corpo hipertrofiado “... se nem sempre as garotas gostam disso”; os cuidados necessários para o desenvolvimento adequado da hipertrofia; o problema dos anabolizantes; a importância da realização de um treinamento adequado sob a orientação de um bom profissional.

Seguiu a aula com a leitura de outro trecho do CP:

Quadro 3: Texto extraído do caderno do professor, 2º ano do Ensino Médio, volume 1, 2009, p. 18.

A escola precisa apostar no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos diante das mídias e “criticar”, analisando os critérios que presidem um fenômeno. Isso porque os consumidores das mídias (todos nós, na condição de leitores, telespectadores etc.) não somos necessariamente passivos diante das mídias; somos capazes de desvendar os mecanismos dos seus discursos construídos com palavras, sons e imagens), isto é, interpretá-las criticamente. Para isso, é preciso que a escola coloque-se como mediadora entre os alunos e as mídias, fornecendo-lhes os instrumentos para efetuar tal interpretação crítica e, dessa maneira, compreender-se melhor enquanto leitor, telespectador etc.

Proseguí conversando com os alunos sobre a necessidade de “serem críticos” e a importância do acúmulo de conhecimentos para a criticidade, apontou exemplos do cotidiano de como “ser crítico” pode ajudar a resolver até mesmo situações corriqueiras, a entender o sentido da vida e da cidadania. Relembrou que em outras aulas haviam aprendido sobre a impossibilidade de acesso às academias por parte de quem não pode pagar e a possibilidade de fazerem atividades físicas em outros ambientes, e a implementação atual de políticas públicas que estão viabilizando a instalação de equipamentos de ginástica em parques públicos e a adequação de alguma vias públicas para a prática de corrida e caminhada, “...como a pista construída no canteiro central da avenida bem ao lado da escola, que muitas pessoas utilizam”. No entanto, para entender o valor disso e saber usar, é preciso conhecimento. Também fez associações com a dificuldade de tempo para a prática de atividade física a que provavelmente estarão submetidos quando se inserirem no mercado de trabalho.

O professor seguiu pedindo aos alunos que realizassem a pesquisa solicitada na apostila para a próxima semana, mas individualmente e não em grupo conforme sugerido no CA:



PESQUISA EM GRUPO

1. Pesquisem em jornais, revistas, *sites* ou na TV propagandas sobre ginástica e identifiquem, no material coletado, as respostas para as questões apresentadas na tabela a seguir. Feito isso, completem a coluna da direita.

Propagandas sobre ginástica	
a) Quais são os objetivos propostos e os efeitos prometidos nas práticas oferecidas?	Modelar o corpo, ganhar músculos eimagens
b) Os exercícios são destinados a homens, mulheres ou ambos?	ambos
c) Quais são as características físicas das pessoas que aparecem nas imagens?	magros, jovens e musculados
d) Qual é o tempo proposto, pelas propagandas, para que as pessoas alcancem o resultado?	3 meses, 1 ano, 6 meses

Figura 1: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p. 13.

A tarefa seguinte solicitava que os alunos discutissem com os colegas as seguintes questões:

- 1) Quais os efeitos que a propaganda sobre ginástica promete com maior frequência para os homens?
- 2) E para as mulheres?
- 3) Os personagens que aparecem nas propagandas possuem características físicas que refletem o padrão de beleza da sociedade?
- 4) As imagens têm influência na formação de opinião do leitor ou do espectador?

O professor pediu que, ao invés de discutir com os colegas, que os alunos refletissem por conta própria para fazer a tarefa e de imediato retomou algumas reflexões sobre as questões apresentadas aos alunos. O professor fez intervenções procurando ampliar e aprofundar os temas, por exemplo, abordando a questão da estética, beleza exterior e interior e os preconceitos estabelecidos na sociedade, os valores do “parecer” e do “ser”. Relembrou os alunos que já havia explicado em outra aula quem foi “Jane Fonda” que, por sua beleza, teve sua imagem relacionada à ginástica aeróbica, como referência para influenciar os espectadores. Verifiquei com o professor que em aulas anteriores foi tratada relação dos padrões de beleza com a ginástica, conforme previsto no CP.

Pedi para outra aluna ler outra tarefa, também para casa. Como a questão tratava de tema da aula anterior, relacionado aos espaços para a prática de ginástica, fez intervenções para lembrar o que havia sido discutido.

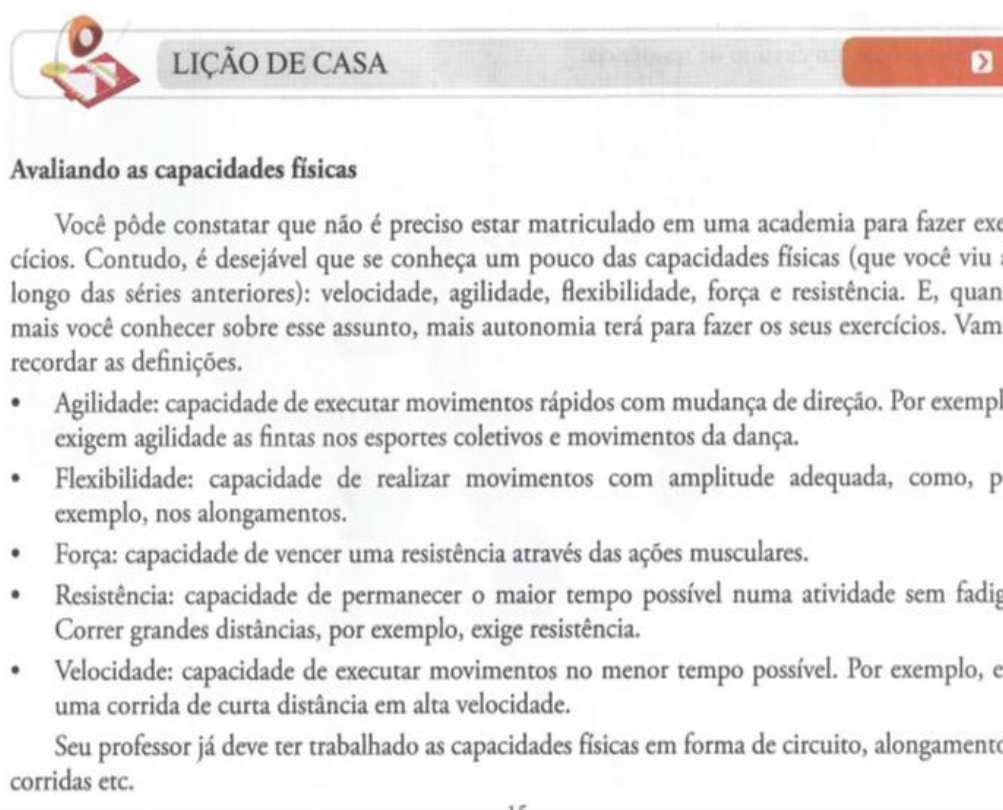


Figura 2: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p. 15

O professor relembrou sobre as capacidades físicas existentes, os benefícios do aprimoramento delas relacionados a determinadas práticas corporais, afetando inclusive o contexto social, como as

vantagens do menino que sabe dançar e as capacidades físicas associadas a essa prática corporal. Também falou sobre o quanto que a dança auxiliou o pugilista Holyfield, explicando quem é ele.

Explicou que na aula seguinte os alunos realizariam um teste com corrida, envolvendo a capacidade física de resistência aeróbica e comentou sobre a necessidade de respeito ao próprio ritmo. Solicitou que realizassem como “tarefa de casa” a elaboração de um circuito com exercícios de força para membros inferiores e glúteos, conforme haviam estudado. Verifiquei que no CP há uma atividade parecida com essa, mas sugerida como situação de aprendizagem a ser desenvolvida pelo professor, portanto, foi opção do professor a solicitação desta “tarefa de casa”.

Quadro 4: Texto extraído do caderno do professor, 2º ano do Ensino Médio, volume 1, 2009, p. 23.

Desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 3

Etapa 1 – Identificação das capacidades físicas

Organize um circuito de exercícios cujas estações solicitem as cinco capacidades físicas. A participação dos alunos nesse circuito dar-se-á de duas formas: na primeira, eles executam os exercícios durante um período de tempo; na segunda, no mesmo período de tempo, os alunos tentarão ampliar o número de repetições para cada exercício. Após a realização do circuito, questione os alunos sobre as capacidades físicas solicitadas em cada estação, e sobre como perceberam as características de cada uma com base nas próprias sensações vivenciadas.

Baseado em uma imagem apresentada no CA, o professor lembrou qual era cada um dos músculos e movimentos ali presentes e as capacidades físicas a eles relacionadas, exemplificou com tarefas do cotidiano e acrescentou informações sobre nomes populares de algumas musculaturas como “batata da perna”, o porquê do nome quadríceps, sua constituição, o que são músculos agonistas e antagonistas e suas funções.

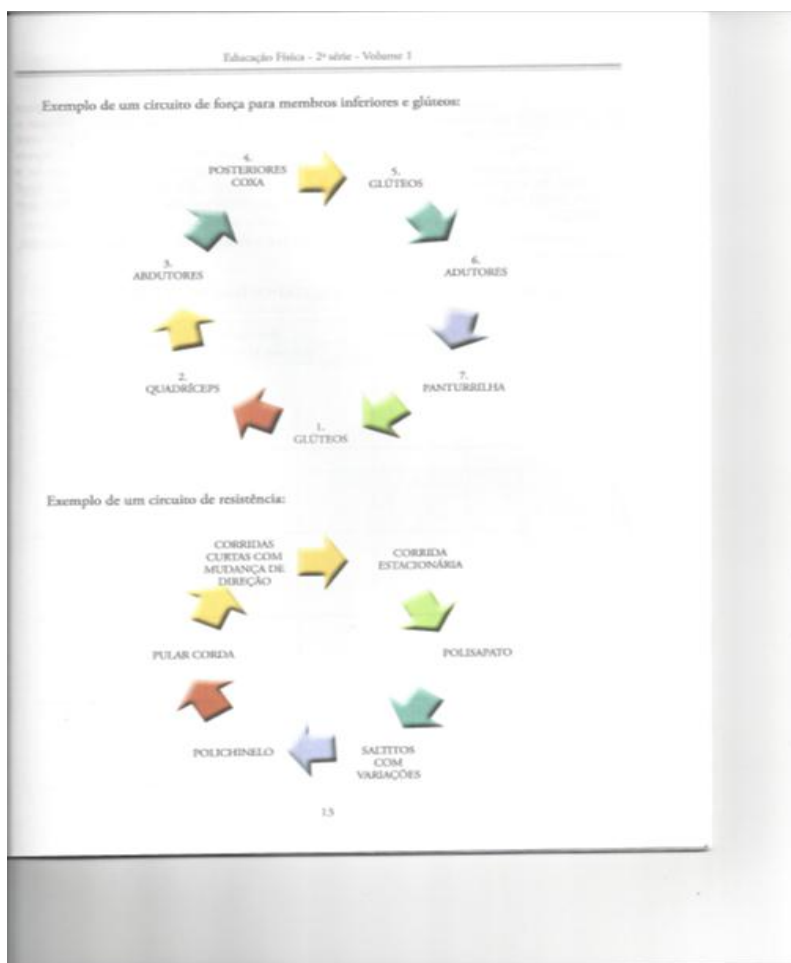


Figura 3: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p. 16.

O professor lembrou que a tarefa valeria um ponto na nota, logo solicitou que outra aluna lesse a próxima tarefa, na página 17, e depois explicou e reforçou o conceito de condicionamento físico.

A prática das capacidades físicas melhora o condicionamento físico e a saúde. Mas, para saber se estamos nos desenvolvendo com a prática, é necessário, antes de começar, realizar o teste motor correspondente à capacidade que será trabalhada. Ou seja, é necessário que você identifique em que nível está em relação a essa capacidade por meio de um teste que, depois de um tempo de prática, deve ser repetido para verificar se houve evolução. Mas lembre-se: a finalidade do teste não é fazer uma comparação entre os alunos. Ele compara você com você mesmo: avalia se melhorou em relação à capacidade praticada, e não se você é melhor que seu colega.

Combine com seu professor os testes que você e sua turma poderão fazer. Após a realização, registre os resultados na ficha a seguir:

FICHA PARA REGISTRO DOS RESULTADOS DOS TESTES MOTORES

Nome	Capacidade avaliada	Data	Resultado do 1º teste	Data	Resultado do 2º teste

Figura 4: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 1, 2012, p. 17.

Ele pediu que os alunos vissem as imagens de ginásticas apresentadas na apostila e reconhecessem as capacidades físicas enfatizadas, e apontou as devidas correções, quando necessárias.

O professor prosseguiu pedindo que os alunos observassem o conteúdo da última parte do tema na apostila, relacionado à alimentação e fez novas intervenções relacionando com a questão da saúde e exemplos do cotidiano. Comentou com os alunos sobre a “dieta do palhaço”, que a procurassem na internet para saber mais e encerrou a aula.

Aula 2

O professor iniciou a aula na quadra descoberta, realizando um teste de “corrida de resistência”, conforme sugestão dos CP. De acordo com a ordem da “lista de chamada” da turma e separando por sexo, o professor organizou grupos de seis alunos para a realização do teste de corrida de seis minutos em volta da quadra. No decorrer da atividade o professor anotava no diário de classe o número de voltas realizadas por cada aluno. Ao final da corrida de cada grupo pedia que medissem os próprios batimentos cardíacos e que o próximo grupo iniciasse o teste. Os alunos que aguardavam, podiam jogar vôlei na quadra ao lado ou ficar observando os colegas. Não fez intervenções que acrescentassem informações quanto ao significado do que estavam realizando, mas duas alunas, quando terminaram o teste, comentaram com o

professor que haviam percebido o quanto estavam “fora de forma”. Ele também não fez comentários sobre isso e dispensou os alunos lembrando que continuariam com o teste na próxima semana.

Aula 3

O professor iniciou a aula na sala de aula explicando que terminariam o “teste físico” iniciado na aula anterior e fez a chamada. Recolheu o trabalho solicitado na semana anterior dos alunos que haviam se adiantado e realizou a tarefa sobre a elaboração de um circuito envolvendo determinadas capacidades físicas e lembrou os alunos que a “pesquisa” valeria um ponto na nota e a participação no circuito valeria mais um ponto.

Na quadra continuou a realização do teste de corrida, sempre exigindo a participação de todos. Não houve intervenções significativas sobre o conteúdo.

Aula 4

O professor iniciou a aula na sala, lembrando que logo iriam para a quadra para a realização da aula do circuito com exercícios de capacidades físicas, elaborado por ele, que teriam cinco alunos em cada estação e explicou cada uma delas.

Na quadra o professor explicou os exercícios a serem realizados em cada uma das seis estações do circuito. Cada grupo de alunos permaneceu em média três minutos em cada estação e o professor circulou por elas realizando correções sobre a forma adequada para realizar os movimentos. Cada uma das estações correspondia a exercícios indicados para o aprimoramento de uma determinada capacidade física e grupo muscular, conforme previsto na tarefa apresentada no CP e no CA.

Aula 5

O professor iniciou a aula na sala, recolheu os CA para corrigir a tarefa solicitada há quinze dias sobre a pesquisa do circuito de capacidades físicas. Quase todos os alunos entregaram. Essa tarefa valia dois pontos e poderia ser entregue com atraso, valendo um ponto.

Na quadra os alunos puderam jogar vôlei “livremente”, ou seja, sem o acompanhamento do professor. Enquanto os alunos jogavam, o professor iniciou a correção das tarefas dos CA.

Ele me contou que ele costuma valorizar mais “... a parte do CA em que o aluno precisa relatar o que aprendeu”, pois era ali que ele de fato conseguia avaliar a aprendizagem, porque entendia que naquele espaço o aluno se expressava de forma mais espontânea. Lembrou ainda que as Respostas dos exercícios podem ser facilmente encontradas pelos alunos em sites da internet e que também há sempre quem copie as respostas de algum colega.

Enquanto corrigia os cadernos, conversando sobre as possibilidades de diversificar conteúdos nas aulas, o professor comentou que no 3º semestre iria abordar o skate com os 2º anos do Ensino Médio. Disse saber que muitos alunos já sabiam andar de skate e “ajudariam” a ensinar os procedimentos aos colegas. Comentou que costuma trazer fotos dele mesmo andando de skate quando era jovem, para que os alunos percebam as mudanças ocorridas com o skate no decorrer desse tempo.

Disse também que quando começou a lecionar nessa escola, em 1994, os alunos só jogavam futebol, mas que ele começou a diversificar. Exemplificou com o basquete dizendo que ensinou os elementos necessários jogá-lo, mas quando solicitava que os alunos realizassem o jogo, eles se recusavam. Contou que não cedia e a quadra acabava ficando vazia. Com o decorrer do tempo, um aluno pegava a bola e começava a arremessar, depois outro entrava, e “quando via”, estavam jogando basquete e acabavam por gostar.

Não houve tempo para concluir a correção dos cadernos e dispensou os alunos.

Aula 6

Apenas seguiu corrigindo os cadernos e os alunos tiveram “aula livre”, podendo escolher o que queriam jogar. Nessa escola, percebi que era comum que os alunos, mesmo de outras turmas que não as desse professor, preferissem jogar vôlei “misto”.

Aula 7

Iniciou a aula na sala e comentou de forma geral com os alunos sobre o rendimento na prova, que havia sido aplicada na aula de outro professor na semana anterior e pediu que uma aluna entregasse as provas e as apostilas corrigidas para a turma. No entanto, solicitou a determinados alunos que o

acompanhassem até a sala da Educação Física, ao lado da quadra, para uma revisão mais específica da prova e dos cadernos, por terem apresentado nota insuficiente e orientou que os demais alunos poderiam ir para a quadra escolher o que queriam jogar.

EDUCAÇÃO FÍSICA
LEME DO PRADO

EDUCAÇÃO FÍSICA

NOME: _____ ° ANO _____

- O que os diferentes meios de comunicação propõem ou prometem em relação à ginástica ?

- Uma pessoa frequenta a academia com o objetivo de ganhar massa magra e resistência. Na ficha de treinamento, verifica-se que ele faz 15 minutos de alongamentos, 30 minutos de esteira e por último, musculação. As capacidades físicas envolvidas no treinamento são, respectivamente:

- Como podemos fazer abdominal, sem ser na academia, explique:

- Agilidade é a capacidade de executar movimentos _____ com mudança de _____.

- Força é a capacidade de vencer uma resistência através das ações _____.

Figura 5: prova do 1 bimestre elaborada pelo professor.

Uma das alunas, imediatamente afirmou que não havia aprendido o conteúdo porque esteve presente apenas em duas aulas. O professor seguiu conversando com cada um dos alunos sobre os possíveis motivos do baixo desempenho e explicando cada uma das questões erradas na prova ou do CA, inclusive erros de terminologia como “dobrar” a perna ou exercícios do circuito mal explicados na redação.

Mesmo depois de encerrado o atendimento, uma das alunas procurou o professor para tirar mais dúvidas sobre erros que cometeu na prova.

Aula 8

Nessa aula o professor permitiu “aula livre”, alegando que os alunos ainda não haviam recebido a apostila do bimestre que estava sendo iniciando e que ele preferiu aguardar mais esta semana para iniciar o novo conteúdo, acreditando que as apostilas “logo iriam chegar na escola”. Os alunos jogaram futebol e vôlei. Disse também que costumava permitir essa aula ao final do semestre, para que “matassem” a vontade de jogar futebol.

Aula 9

O professor disse aos alunos que hoje iriam deveriam iniciar o tênis, conteúdo do novo bimestre, mas que como ainda não haviam recebido os CA preferia aguardar mais esta semana para iniciar o novo conteúdo. Nesse dia organizou e realizou com os alunos um jogo de queimada modificado, discutindo com eles possibilidades de alterações nas regras do jogo para favorecer a inclusão de meninos e meninas e criação de estratégias que favorecessem a superação da “falta de habilidade” por parte de alguns alunos. Disse aos alunos que na próxima aula iniciaria o tênis, mesmo sem os CA.

Aula 10

O professor iniciou a aula na sala abordando o tema tênis, mesmo sem os alunos terem recebido os CA do bimestre. O professor comentou comigo que “não dava mais para esperar as apostilas”.

Pedi que os alunos se imaginassem em uma roda de conversa de amigos sobre tênis e apontassem o que saberiam dizer sobre esse esporte. Os alunos falaram algo sobre Rafael Nadal, uma aluna disse saber que antigamente só os reis é que podiam jogar e os demais alunos ficaram surpresos por isso. O professor perguntou como ela sabia disso e a aluna afirmou ter lido em algum lugar, mas não se lembrava de onde. O professor insistiu esclarecendo para os alunos porque seria importante a apropriação de conhecimentos relacionados às práticas corporais a que eles geralmente não tinham acesso.

Outra aluna comentou sobre o “Guga”, que não chegaram a vê-lo jogando, mas sabiam da importância do ex-atleta. O professor aproveitou a oportunidade e relacionou a fala com a ex-atleta Maria Esther Bueno, dizendo quem foi, suas conquistas, a superação da lesão do “cotovelo” que quase a afastou definitivamente das quadras, tendo que aprender em pouco tempo a jogar com a sua mão não dominante. Abordou a história do tênis, a origem, no século XII, quando só os reis podiam jogar, o machismo presente nesse contexto, que era jogado com as mãos, nas paredes, sem adversário, o nome antigo, o jogo “da palma”, a evolução dos equipamentos, dos espaços, da dinâmica e regras do jogo. Enfatizou a profissionalização do tênis e a busca de tecnologia para aperfeiçoar ainda mais os equipamentos, o peso da raquete de hoje e o material usado,

Falou de variações do jogo de tênis, como o frescobol e o tênis de mesa, principais gestos e suas técnicas, os campeonatos, o que é o “grand slam”, o que significa a expressão, de onde surgiu o termo e atletas que o conquistaram.

Explicou sobre a pontuação do jogo e o surgimento da forma de pontuar relacionada aos ponteiros do relógio. Uma aluna disse que já havia feito aula de tênis e apresentou outra possibilidade de explicação sobre como foi estabelecida a forma de pontuação. Abordou alguns termos, como “back hand”, “for hand”, saque, voleio, e disse que iriam fazer como tarefa da disciplina uma pesquisa para saber mais sobre a terminologia presente na modalidade.

Uma aluna perguntou onde se poderia jogar tênis nas proximidades e os alunos apontaram locais pagos e as dificuldades e as poucas possibilidades de locais gratuitos para a prática dessa modalidade.

O professor aproveitou para tratar dos diferentes tipos de quadras (pisos), seus custos e os motivos disso. Ele sempre exemplificava relacionando com aspectos presentes nos esportes mais conhecidos dos alunos, como o futebol. Também explicou sobre o “paredão”.

Os alunos comentaram como seria interessante se tivessem mais acesso à quadra de tênis e que para isso, as quadras poliesportivas poderiam ter também a demarcação das linhas para jogar tênis.

O professor perguntou quem mais havia praticado tênis e um aluno afirmou que havia jogado apenas uma vez em um parque público, o Parque da Juventude, por haver lá uma quadra de tênis e raquetes para serem emprestadas. Outro aluno disse que já havia feito aulas no programa Clube Escola, do governo estadual.

O professor retomou reflexões sobre as dificuldades para praticar tênis e a relação com as deficiências das políticas públicas de educação, esporte e lazer. Insistiu, brevemente, na possibilidade de sermos “cidadãos ativos” para reivindicarmos mudanças.

Falou sobre possibilidades de adaptação dos materiais e o significado de se produzir os próprios brinquedos e equipamentos para jogar. Depois explicou sobre como iriam iniciar a próxima aula na quadra.

Comentou que, no decorrer do jogo de tênis, a bolinha é substituída a todo o tempo por uma nova, devendo esta ser mostrada pelo jogador que irá sacar ao adversário, para que saiba que é nova. Esclareceu que isso deveria ocorrer porque a bolinha nova pode produzir efeito diferente, ainda que sutil isso pode fazer diferença num jogo de tênis de alto rendimento.

Lembrou os alunos que, infelizmente, eles ainda não haviam recebido os CA de Educação Física, e que era a única de todas as disciplinas em que isso havia ocorrido.


Aula 11

Na quadra, o professor improvisou a rede para jogarem tênis, unindo 2 redes de vôlei paralelamente, montadas em altura baixa e pediu para os alunos formarem 2 colunas, uma de cada lado da quadra. Fez circular nas mãos dos alunos 2 raquetes de tênis oficiais e 2 de frescobol, para que sentissem o peso, e explicou sobre a possibilidade de personalização da raquetes, relação do peso da raquete com lesões, ensinou as técnicas de saque e os alunos executaram alguns saques, respeitando a ordem da coluna, com repetições seguidas de 3 saques cada aluno. No decorrer do exercício, o professor fez intervenções para corrigir os movimentos realizados pelos alunos.

Aula 12

Nessa aula os alunos já haviam recebido os CA. O professor iniciou a aula na sala pedindo aos alunos que abrissem “a apostila” e lessem a página 5.

Educação Física - 2ª série - Volume 2


PESQUISA EM GRUPO

O tênis brasileiro

Você conhece algum jogo de tabuleiro com perguntas e respostas sobre temas variados? Que tal preparar uma atividade parecida com esse tipo de jogo, mas a respeito do tênis de campo?

Em grupo, pesquise um tema associado ao tênis: desenvolvimento do tênis no Brasil e no Estado de São Paulo; os principais tenistas brasileiros; os principais torneios de tênis realizados no Brasil e no mundo; os nomes dos golpes associados às diferentes técnicas e táticas; os tipos de piso de quadras para praticar o tênis. Escolha também fatos interessantes que possam servir de base para a elaboração das perguntas do jogo.

Você pode usar uma cor por tema: cada cor vai englobar as perguntas desse tema, as quais poderão ser aumentadas ou diminuídas segundo o interesse e envolvimento dos seus colegas:

1. História do tênis no Brasil e no Estado de São Paulo (azul)
2. Tenistas brasileiros (cor-de-rosa)
3. Torneios (verde)
4. Golpes (amarelo)
5. Curiosidades (branco)

Conforme a distribuição dos temas e a quantidade de grupos, definem-se quantas perguntas serão elaboradas.

Cada grupo deverá providenciar cartelas, colocando na parte superior o tema e na parte inferior a pergunta e, no verso, a resposta. Veja um exemplo:

Frente	Verso
<p>Tenistas brasileiros Foi a maior tenista da história do tênis brasileiro</p>	<p>Resposta Maria Esther Bueno</p>

Elaborada a pesquisa e preparadas as fichas com as perguntas, a classe pode começar a jogar.

O jogo: a classe é dividida em dois ou mais grupos. Cada grupo deverá responder a determinado número de perguntas referentes ao tema de uma cor previamente sorteada. Cada resposta certa vale três pontos. Cada resposta errada vale apenas um ponto. O professor ou um colega poderá ser o facilitador do jogo. O grupo poderá definir outras regras, como, por exemplo, passar a pergunta para a frente valendo X pontos etc.

Bom divertimento!

5

Figura 6: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p. 05.

O professor explicou e organizou o trabalho. No decorrer da aula, ouviu sugestões dos alunos para adaptações nas regras do jogo sugerida no CA e disse que essa tarefa seria parte da “prova” daquele bimestre.

Aula 13

Na sala, o professor leu com os alunos os textos do CA a partir da página 9, intervindo constantemente para esclarecer sobre os conceitos tratados e relacionar com situações do cotidiano e práticas esportivas. Os comentários foram ricos, com muitos detalhes, difíceis de serem registrados em sua totalidade. Segue resumo.

Iniciou pedindo para uma aluna ler a página 9.

TEMA:

CORPO, SAÚDE E BELEZA – EFEITOS DO TREINAMENTO FÍSICO:
FISIOLÓGICOS, MORFOLÓGICOS E PSICOSSOCIAIS

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Mesmo que você não pratique nenhuma atividade física regular, neste momento final de sua escolarização, já deve saber dos benefícios que a prática de exercícios traz; ela é considerada, nos dias de hoje, um importante fator para a melhoria da qualidade de vida. Mas, para que possamos aproveitar ao máximo esses benefícios, essa prática deve ser sistematizada e gradativamente modificada. Quando uma prática é desenvolvida em determinado espaço de tempo e provoca modificações (adaptações) no organismo, com o objetivo de melhorar o rendimento, ela recebe o nome de **treinamento**.

Os programas de treinamento físico obedecem a algumas linhas gerais, que chamamos de princípios de treinamento. Mas será que todos os treinamentos são iguais?



Treinamento de força.



Corrida.

Figura 7: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p. 09.

O professor esclareceu sobre o conceito de treinamento e seus significados, relacionando com aspectos do cotidiano dos diversos ofícios exercidos por alguns alunos e profissões, lembrando os alunos que em breve a maioria deles estaria aprendendo e exercendo um ofício ou uma profissão, na qual haveria necessidade de aprendizagem e treinamento.

Pedi que outro aluno seguisse com a leitura na página 10.



Militares em treinamento físico.

Os objetivos e as necessidades dos grupos ou das pessoas são diferentes. Por exemplo, você acha que o treinamento físico militar tem o mesmo objetivo do treinamento de um time de futebol?

Imagine a seguinte situação: você é preparador físico de uma equipe de futebol. Seu lateral esquerdo (aquele que precisa ter velocidade para puxar o contra-ataque e receber lançamentos em profundidade) é lento. O centroavante só consegue fazer fintas para o lado direito. O goleiro tem pequena amplitude nos membros inferiores, e um dos zagueiros, depois de 20 minutos de jogo, não aguenta mais correr.

Pois é, parece uma missão impossível. Cada um tem uma deficiência maior nessa ou naquela capacidade física e cada um responde de maneira diferente ao treinamento. A isso chamamos de *Princípio da Individualidade*, mas você vai aprender os princípios de treinamento no próximo ano. O importante é que saiba que essas adaptações promovidas pelo treinamento causam modificações internas e externas no nosso corpo. Vamos ver se você conhece alguma coisa sobre os efeitos do treinamento físico no organismo.

1. Marque V (verdadeiro) ou F (falso):

- a) A alimentação equilibrada é importante na manutenção da saúde, mas não interfere no resultado do treinamento. ()
- b) Um mesmo treinamento de força promove resultados diferentes em homens e mulheres da mesma idade, em razão da ação hormonal da testosterona. ()
- c) O treinamento só traz resultados na infância e na adolescência; na fase adulta não se observam adaptações. ()
- d) A fim de obter os benefícios do treinamento, devemos respeitar os limites do praticante, pois uma carga excessiva não só impede o desenvolvimento dos benefícios esperados como pode trazer prejuízo à saúde do indivíduo. ()

Figura 8: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p.10.

Comentou com os alunos que os assuntos que “estavam sendo iniciados agora”, sobre princípios de treinamento, seriam aprofundados no ano seguinte. Pediu para uma aluna lembrar quais são as capacidades físicas e depois fez uma breve revisão sobre o tema, lembrando que determinadas práticas corporais envolvem mais de uma capacidade física, por isso existem treinamentos mais específicos e relacionou com o princípio da individualidade.

Não leu cada uma das questões apresentadas nas tarefas de Verdadeiro ou Falso, mas retomou sobre o tema tratado em cada uma delas.

Pedi para outra aluna ler a página 11. Não pedi que os alunos fizessem as tarefas solicitadas nesta página e início da página 12, mas as leu e discuti de forma generalizada os assuntos tratados, sempre extrapolando o texto do CA.



PESQUISA EM GRUPO

Atividades físicas – Efeitos positivos e negativos

Na ficha a seguir, cada um de vocês vai anotar as atividades físicas que realiza no dia a dia e/ou as atividades com objetivo de treinamento. Se vocês perceberem que a prática teve efeitos positivos (diminuição da porcentagem de gordura corporal, aumento de massa muscular, maior disposição etc.) ou negativos (cansaço, dores musculares etc.), anatem esses efeitos em sua ficha pessoal.



Se quiserem calcular o gasto calórico das atividades, acessem o *site* recomendado na seção “Para Saber Mais” deste Caderno.

Ficha pessoal	
Nome ou pseudônimo	
Atividade do dia a dia	
Atividade física praticada regularmente	
Frequência semanal da atividade	
Efeitos (positivos ou negativos) observados na prática regular	

Vocês devem preencher coletivamente as fichas a seguir, após entrevistar dois adultos que praticam regularmente (e há pelo menos seis meses) alguma modalidade esportiva, ginástica de academia ou caminhada. Sigam as mesmas orientações dadas para o preenchimento da ficha pessoal.

Ficha do entrevistado	
Nome ou pseudônimo	
Atividade física praticada regularmente	
Frequência semanal da atividade	
Efeitos (positivos ou negativos) observados na prática regular	

Figura 9: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p.11.

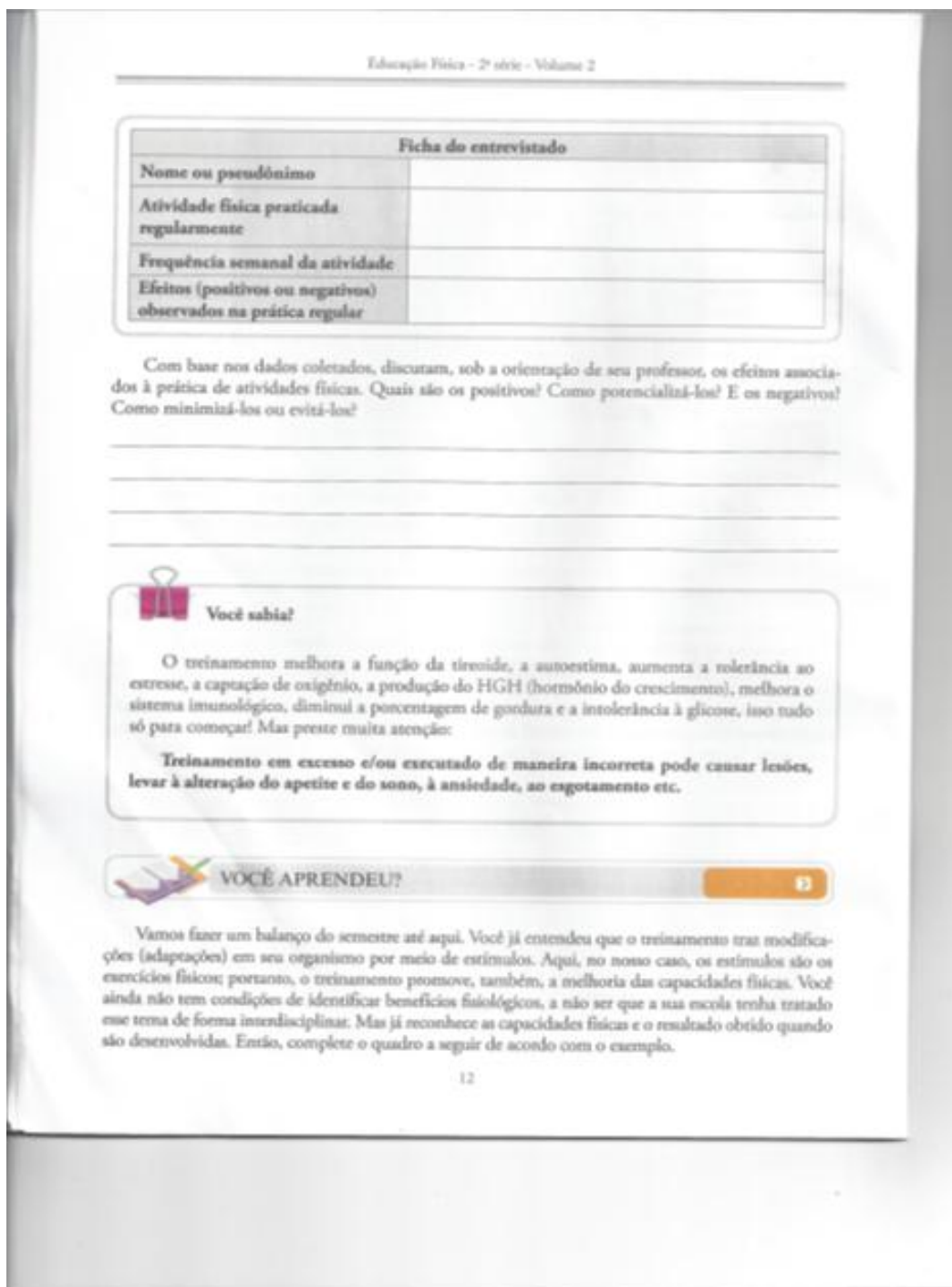


Figura10: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p.12.

O professor leu e explicou o trecho “você sabia.”, da página 12 e reforçou conceitos sobre emagrecimento. Leu também o item “Você aprendeu?” nessa página e revisou o assunto, extrapolando o texto do CA.

Educação Física - 2ª série - Volume 2

Capacidade	Exercício	Benefício
Flexibilidade	Alongamento	Aumento da amplitude articular
Agilidade		
Força		
Velocidade		
Resistência		

 **APRENDENDO A APRENDER**

Você vai conhecer algumas dicas para que as atividades cotidianas realizadas em casa não se tornem, futuramente, motivo de dor.

Mas, antes, responda sinceramente: quando você pega alguma coisa do chão, qual das duas posições mostradas pelas ilustrações você realiza?



13

Figura 11: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p.13.

Seguiu lendo o trecho do texto “Aprender a aprender”, na página 13, e passou a comentar sobre atividade física e envelhecimento, problemas posturais relacionadas a atividades cotidianas, como uso do computador, tipos de trabalho, manutenção da condição física como forma de prevenção de lesões relacionadas a movimentos repetitivos. Não se “prende” a todos os exemplos apontados no CA, mas abordou todos os assuntos tratados nestas páginas.

Lavar, estender e passar a roupa, escovar os dentes, lavar e guardar a louça são atividades que podem causar problemas de coluna ou agravá-los. Se não estivermos atentos, realizamos o movimento incorreto de flexão da coluna vertebral. O jeito é adaptar esses movimentos para evitar as lesões.

Veja as adaptações que vão preservar a sua coluna:



Fonte: SANTOS, Angela. *Postura corporal: um guia para todos*. São Paulo: Summus, 2005, p. 33.

Abra o armário e procure alternar o apoio dos membros inferiores. O apoio do pé modifica a posição da pélvis e da coluna.

Figura 12: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p.14.

Educação Física - 2ª série - Volume 2

Você compreendeu por que os gestos do cotidiano não são tão simples quanto parecem?!




Fonte: SANTOS, Angela. *Postura corporal: um guia para todos*. São Paulo: Summus, 2005, p. 31 e 33.

Na figura da esquerda, um simples banquinho ajuda a preservar a coluna e a diminuir a necessidade de flexão para executar tarefas à frente do corpo.

Na figura da direita, os movimentos realizados longe do tronco sobrecarregam a coluna vertebral e os membros superiores.

Você pode lavar louça sentado ou com os membros inferiores afastados, para se adequar à altura da pia, evitando flexionar demais o tronco.




Fonte: SANTOS, Angela. *Postura corporal: um guia para todos*. São Paulo: Summus, 2005, p. 33.

Mantenha o trabalho o mais próximo possível do corpo, sempre atento para evitar acidentes domésticos!

15

Figura 13: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p.15.

O professor iniciou a leitura do novo tema, na página 17, pedindo que uma aluna realizasse a leitura para a sala.

TEMA:

CORPO, SAÚDE E BELEZA – EXERCÍCIOS RESISTIDOS (MUSCULAÇÃO):
BENEFÍCIOS E RISCOS À SAÚDE NAS VÁRIAS FAIXAS ETÁRIAS

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Compare as duas colunas:

Máquinas, halteres	Maromba
Porcentagem de gordura	Pirby
Série	Puxar ferro
Treino	Malhação
Massa muscular	Tendinite
Hipertrofia	Lesão muscular
Suplemento	Substâncias proibidas

Todas essas palavras se referem, às vezes de maneira pouco simpática, ao universo do nosso tema: a musculação! Talvez você seja um praticante dessa modalidade e provavelmente nem imagine que esta seja uma prática muito antiga. Não com as estruturas das academias de hoje, claro, mas os exercícios de força (capacidade física, lembra?) com finalidade estética ou de fortalecimento muscular já eram uma prática entre gregos, romanos e babilônios. Vamos ver o que você conhece desse universo!



Apresentando um academia.

Figura 14: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p.17.

O professor fez extensa abordagem do assunto, passando por reflexões sobre a frase “Mens sana in corpore sano”, lembrou que o tema aprendido no primeiro bimestre envolvia a importância e possibilidades de prática de atividades físicas, o efeito da gravidade no corpo, a anatomia da coluna, o efeito da postura na aferição da altura pela manhã e no decorrer do dia.

Pedi que os alunos realizassem a pesquisa solicitada na página 18, sobre mitos relacionados à ginástica de musculação. Como exemplo, comentou sobre suplementos, seus efeitos, aplicações adequadas e inadequadas, abordado no item 1 da pesquisa sugerida, sempre relacionando com exemplos do cotidiano. Pedi que os alunos fizessem um circuito com exercícios livres (sem máquinas de academia) para treino de força.

Educação Física - 2ª série - Volume 2

1. Relacione as palavras ao seu respectivo significado:

(A) Série	() Número menor de repetições e carga alta.
(B) Hipertrofia	() Grau de esforço empregado num exercício.
(C) Resistência	() Número de repetições de um exercício (3 x 10; 3 x 15).
(D) Volume	() Quantidade de trabalho realizado.
(E) Intensidade	() Número maior de repetições e carga baixa.

2. Nomeie os implementos:



a) _____



b) _____



c) _____


PESQUISA EM GRUPO

Caçadores de mitos

Musculação é bom? É ruim? Só ganha massa magra quem toma suplemento? É a melhor prática para estética? Crianças e idosos podem praticá-la? Tome essas questões como base e desvende o que é mito e o que é verdade. Cada integrante do grupo deve pesquisar uma das afirmações a seguir e responder, conforme o modelo, se é mito ou verdade e por quê.

Afirmação	Mito	Verdade
1. Só é possível aumentar a massa magra tomando suplementos.	X	
2. Crianças não podem fazer exercício de força.		
3. Idosos também não.		
4. Com treinamento de força a gordura vira músculo.		
5. Musculação engorda.		

18

Figura 15: Caderno do aluno, 2º ano do Ensino Médio, volume 2, 2012, p.18.

Aula 14

Na quadra, o professor deixou que os alunos escolhessem entre jogar tênis na quadra coberta ou vôlei na descoberta. Cinco alunos preferiram e jogaram tênis. Foram feitas poucas intervenções no decorrer do jogo de tênis e apenas para corrigir a técnica do movimento da rebatida. Encerrou comentando comigo que, pela pouca quantidade de material e número excessivo de alunos, não seria possível avançar muito mais com as aulas práticas de tênis e que continuaria o bimestre com a realização e correção das tarefas solicitadas e avaliações.

APÊNDICE C

Roteiro para as entrevistas

PERFIL

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Em que ano você se graduou em Educação Física? Qual instituição e local?
2. Possui pós-graduação na área? Qual área? Qual o nível? Em que ano concluiu?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3. Há quanto tempo você trabalha como professor de Educação Física em escolas? E nesta escola?
4. Qual a sua categoria na rede da SEE-SP? Por exemplo, Ocupante de Função de Atividade (OFA), Eventual, Estável, Efetivo etc.?
5. Se efetivo, há quanto tempo?
6. Há quanto tempo trabalha como professor de Educação Física no nível de ensino em questão?
7. Qual a principal finalidade que você atribui para a Educação Física na escola?

IMPRESSÕES GERAIS DOS CADERNOS DO PROFESSOR (CP)

8. Qual é a sua impressão geral sobre os CP?
9. Eles são bem estruturados? Os textos são de fácil compreensão? As ilustrações são adequadas? Dê exemplos.
10. Quais são as vantagens de se orientar pelos CP? E as desvantagens?
11. Você acredita se orientar pelos conteúdos apresentados nos CP em qual proporção? Para todos os temas? Por quê?
12. Você costuma fazer mudanças em relação aos conteúdos que são apresentados nos CP? Dê exemplos.

13. Os conteúdos apresentados nos CP provocaram mudanças em suas aulas?
Explique. Dê exemplos.
14. Concorda com os conteúdos selecionados e a organização deles?
15. Qual a concepção de Educação Física do CSP e que baseia os conteúdos dos CP?
16. O que é o Se-Movimentar?
17. O que é apontado como objetivos gerais para o ano de ensino em questão?
Concorda?
18. Fez capacitações relacionadas ao uso do material? Quais? Quando? Gostou?
Achou suficiente?
19. Em sua opinião os alunos gostam das aulas baseadas nestes documentos?
Aprendem mais? Como você lida com isso?

OS CONTEÚDOS DOS CP

20. Você lembra quais práticas corporais estão presentes nos CP do ano de ensino em questão?
21. Você costuma desenvolver todas? Por quê?
22. Costuma inserir ou excluir práticas corporais? Quais? Por quê?
23. Observando cada um dos quadros dos CP que indicam os conteúdos a serem desenvolvidos nas diversas SA, aponte para cada deles se os desenvolve ou não, se os modifica, porque e como.
24. Qual (is) conteúdos você tem maior dificuldade para desenvolver? Por quê?
25. Qual (is) conteúdos você tem maior facilidade para desenvolver? Por quê?
26. Os CP ajudam a desenvolvê-los? Como?
27. Quando e como foi o seu primeiro contato com os CP?
28. Como julga a qualidade e adequação das situações de aprendizagem (tarefas) propostas nos CP?
29. Antes dos CP você já diversificava os conteúdos?
30. Já buscava a formação para a cidadania?
31. Você saberia sistematizar os conteúdos para esse nível de ensino?
32. Você acha que deveria ter mais capacitações para os professores?
33. Há algo a mais que queira comentar sobre os conteúdos dos CP?