



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE DA
COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARCOS VINICIUS MARQUES

Dissertação/tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Maio - 2014

MARCOS VINICIUS MARQUES

**O PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE DA
COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

**Rio Claro
2014**

796.07 Marques, Marcos Vinicius
M357p O processo de configuração curricular: uma análise da
compreensão de professores de educação física das séries
iniciais do ensino fundamental / Marcos Vinicius Marques. -
Rio Claro, 2014
119 f. : il., figs., gráfs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Currículo. 3.
Docência. I. Título.

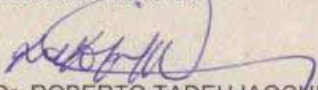
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS PROFESSORES

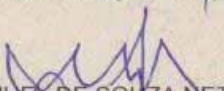
AUTOR: MARCOS VINICIUS MARQUES

ORIENTADOR: Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE
Departamento de Educação / Instituto de Biotecnologia de Rio Claro



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biotecnologia de Rio Claro



Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru

Data da realização: 12 de maio de 2014.

TÍTULO ALTERADO PARA: O processo de configuração curricular: uma análise da (configuração) compreensão de professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Resumo

A presente pesquisa trata da temática do currículo e tem como foco o professor de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo do trabalho é analisar a compreensão dos professores de Educação Física sobre sua participação no processo em que se configura o currículo, a partir das dimensões do ambiente escolar, de sua formação e do discurso dos mesmos sobre a participação docente no currículo. O estudo tem como referencial teórico a abordagem processual do currículo, a qual aborda a prática pedagógica do professor, as relações entre currículo e contexto, bem como a questão da profissionalização docente. Além disso, na pesquisa, são tratados assuntos relacionados à história do currículo, à formação e ao trabalho docente e à relação entre Educação Física e currículo nas séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa é qualitativa do tipo exploratório, sendo realizada em uma cidade do interior de São Paulo com nove professores de Educação Física. Os instrumentos utilizados são questionários fechados e entrevistas semi-estruturadas. Os dados obtidos são, inicialmente, apresentados e divididos em três categorias, as quais, em seguida, são submetidas a um processo de teorização, no qual propomos novas interpretações. As categorias levantadas dizem respeito às dimensões do ambiente escolar e à capacidade de influência das mesmas sobre a participação docente no currículo; à relação entre a formação dos sujeitos e as possibilidades acerca desta participação; e aos elementos encontrados no discurso dos sujeitos sobre a participação docente no currículo, a qual se operacionalizaria através da elaboração coletiva de um modelo de currículo para Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental. A partir destes aspectos, surgem novas possibilidades, as quais estão representadas na proposta de um novo esquema acerca do processo em que se configura o currículo. Por fim, defendemos a necessidade de se considerar as influências das dimensões do ambiente escolar e da formação docente sobre este processo, bem como da promoção de iniciativas de mudanças em relação a estes aspectos e, em especial, ao da participação docente ativa e coletiva no currículo como passos possíveis para trilharmos o caminho da valorização e da profissionalização da docência.

Palavras-Chave: Currículo. Docência. Educação Física. Ensino fundamental.

Abstract

This research deals with the curriculum themes and focuses on the Physical Education teacher of the initial series of elementary school. The objective is to analyze the understanding of teachers about their participation in the process that configures the curriculum, from dimensions of the school environment, their formation and the speech from teachers about teachers' participation in curriculum. The study's theoretical framework the procedural approach to curriculum, which addresses the teacher's pedagogic practice, the relationship between curriculum and context, as well as the issue of teacher professionalization. Moreover, issues related are addressed to the history the curriculum, formation and teaching work and the relationship between physical education and curriculum in the initial series of elementary school. The research is qualitative and exploratory type, being held in a city in the state of São Paulo with nine teachers of Physical Education. The instruments are closed questionnaires and semi-structured interviews. The data are initially presented and divided into three categories, which then underwent a process of theorizing, in which, from the theoretical evidence, were propose new interpretations. The categories raised relate to the dimensions of the school environment and capacity to influence on teacher's participation in curriculum; the relationship between formation and about the possibilities of such participation; and elements found in the speech of teachers over teacher's participation in curriculum, which become concrete through the collective development of a model curriculum for Physical Education for the initial series of elementary school. From these aspects, new possibilities arise, which are represented in the proposal for a new schema about the process that configures the curriculum. Finally, we defend the need to consider the influence of the dimensions of the school environment and teacher education on this process, as well as of promoting change initiatives in relation to these aspects and, especially, the collective and active teacher participation in curriculum as steps possible to walk in the way of recovery, and the professionalization of teaching.

Keywords: Curriculum. Teaching. Physical Education. Elementary school.

Agradecimentos

A Deus, que, em Jesus Cristo, Nosso Senhor, pela ação do Espírito Santo, nos convida e nos ensina a viver nossa vocação pela pedagogia do Evangelho.

À Virgem Maria, ao Seu castíssimo esposo, São José, e a todos os santos de devoção, pelo exemplo e intercessão junto a Deus.

À Daiane, pelo consentimento ao chamado de Deus para nossas vidas: Vivemos no amor nossa vocação, até o fim de nossa existência.

Aos meus pais, Fernando e Aparecida de Fátima, pelo amor dispensado através dos ensinamentos ao longo de minha vida.

À família de minha irmã, Ana Cláudia, pelo apoio e pelo exemplo de dedicação e esforço para agradar a Deus.

Aos membros da Comunidade Santo Sacrifício da Cruz, por aceitarem a viver comigo o Carisma para o qual o Senhor nos chama: O Calvário.

A todos outros amigos e familiares, que, por graça de Deus, fazem parte de minha vida e me permitem amar.

Ao meu orientador, Prof. Roberto Tadeu Iaochite, pela significativa contribuição acadêmica e pela compreensão, auxílio e amizade.

A todas as pessoas que contribuíram com a pesquisa, em especial, aos professores de Educação Física, os quais são também exemplo de dedicação.

Aos professores Samuel e Lilian, membros de minha banca examinadora, pelo trabalho dispensado com as importantes contribuições para a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Rio Claro, pelo acolhimento e confiança na realização deste trabalho.

*"Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível e, de repente, você
estará fazendo o impossível." (São Francisco de Assis)*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processo de desenvolvimento do currículo.....	33
Figura 2 – Participação docente no currículo de acordo com a análise realizada.....	101
Gráfico 1 – Espaços disponíveis para as aulas de Educação Física.....	70
Gráfico 2 – Jornada de trabalho semanal.....	76
Gráfico 3 – Níveis de ensino em que os docentes atuam.....	83

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Dados sobre a formação dos sujeitos da pesquisa.....	80
---	----

SUMÁRIO

	Página
I. APRESENTAÇÃO.....	11
II. INTRODUÇÃO.....	14
II. 1. OBJETIVOS.....	22
CAPÍTULO 1. HISTÓRIA E TEORIAS DE CURRÍCULO.....	23
CAPÍTULO 2. A ABORDAGEM PROCESSUAL DO CURRÍCULO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	30
2.1. Definição da abordagem e relevância teórica.....	30
2.2. Relação entre currículo e contexto.....	33
2.3. Trabalho docente e formação de professores na perspectiva da profissionalização.....	36
2.4. Participação do professor no currículo.....	42
CAPÍTULO 3. O CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	47
3.1. Produção acadêmica e proposições para a Educação Física no âmbito escolar.....	47
3.2. Legislação e prescrições curriculares para a Educação Física escolar.....	52
3.3. Relações entre Educação Física escolar e currículo no século XXI.....	55
3.4. Propostas curriculares estaduais e as possibilidades para as séries iniciais do ensino fundamental: profissionalização e coletividade.....	57
3.5. Apontamentos sobre formação prática dos professores de Educação Física.....	59
3.6. Produção de conhecimento sobre currículo em Educação Física escolar.....	61
CAPÍTULO 4. CAMINHO METODOLÓGICO.....	65
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	68
5. 1. Dimensões do ambiente escolar, adaptações ao contexto e a participação docente no currículo.....	68
5.1.1. Dimensões físicas e materiais.....	68

5.1.2. Dimensão interpessoal.....	71
5.1.3. Dimensão institucional.....	73
5.1.4. Condições do trabalho docente e habilidades do professor.....	76
5.1.5. Consideração do contexto/realidade.....	77
5.2. Formação inicial, experiência prática e possibilidades de participação no currículo.....	79
5.2.1. A prática no cotidiano escolar como possibilidade de formação.....	81
5.2.2. Mudanças históricas na Educação Física e a formação do professor.....	84
5.2.3. Outros apontamentos/críticas sobre o processo de formação.....	85
5.3. Elementos do discurso sobre currículo e a participação docente...	87
5.3.1. Conceito de currículo.....	88
5.3.2. Importância da participação docente.....	89
5.3.3. Interesse pela elaboração de um (modelo de) currículo.....	92
5.3.4. Coletividade docente para a construção do currículo.....	95
5.4. Configuração do currículo de acordo com a análise da compreensão dos professores sobre a participação docente.....	100
III. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
IV. REFERÊNCIAS.....	109
V. APÊNDICES.....	116

I. APRESENTAÇÃO

A fim de pôr em evidência a minha relação, enquanto pesquisador, com a temática da presente pesquisa, gostaria de, neste momento, expor alguns caminhos trilhados desde meu ingresso na graduação até a finalização do mestrado, a qual se dá com a defesa da presente dissertação.

No ano de 2006, ingressei no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Devo lembrar que durante o curso, não me preocupava com nenhuma questão ligada à prática pedagógica. Reconheço hoje que estava, na verdade, alienado em alguns aspectos. Destaco dois: Não fazia parte de meus planos ministrar aulas em escola, o que me conduziu a uma descrença no papel, por exemplo, das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, as quais, se levadas a sério – mesmo com problemas em sua estrutura – poderiam fornecer subsídios para a prática, dos quais senti muita falta quando ingressei na carreira de docente; Outro ponto que revela claramente essa alienação diz respeito à significativa ênfase dada por mim aos estudos ligados à pedagogia histórico-crítica, a qual foi a base teórica de minha Monografia. Neste texto, tratei da relação entre o Projeto político-pedagógico e as necessidades das classes populares. Hoje me questiono sobre a validade das teorias de cunho marxista e revolucionário, principalmente no que diz respeito ao distanciamento da realidade e da prática da docência.

Estas constatações foram confirmadas em outros dois importantes momentos de minha carreira. Primeiro, me remeto ao início da docência, o qual se deu a partir de março de 2010, após o êxito em um concurso público da Prefeitura Municipal de Jaú/SP, para a qual trabalho como professor de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental. Somente neste momento pude perceber que o que defendia como necessidade urgente em minha monografia se tornaria algo impossível de ser realizado, pois haveria, antes disso, a necessidade da resolução de problemas muito mais importantes, latentes e, ainda, possíveis de serem solucionados. Além disso, também pude perceber que me faltavam subsídios para a prática pedagógica, principalmente por ter, na época, acabado de finalizar a graduação e, na mesma, não ter tido experiências importantes com certas realidades, dentre as quais destaco a questão do currículo.

O segundo momento importante que me referi diz respeito ao primeiro semestre de 2011, quando cursei a disciplina chamada “Escola, Currículo e Cultura” – a qual tratou, em boa parte, de questões relacionadas ao currículo, com o foco na prática pedagógica do professor – como aluno especial do programa de pós-graduação em Educação escolar da

UNESP de Araraquara. Nesta oportunidade pude perceber que, de fato, não tinha experiência alguma com o assunto e que era possível pensar a educação escolar sem ter o foco exclusivo num ideal revolucionário e que o início de um processo real de mudança passava por elementos sobre os quais nunca tinha parado para pensar e que estavam intrinsecamente relacionados à prática pedagógica.

Destaco, como elemento interessante, que as descobertas realizadas como professor iniciante passavam então a estar intimamente ligadas ao referencial oferecido por esta disciplina. A partir disso, surgiu então o interesse de aprofundar os estudos, tanto na área do currículo, quanto na prática pedagógica do professor de Educação Física, o que me conduziu a tentar o ingresso no programa de pós-graduação em Educação da UNESP de Rio Claro, no qual poderia trabalhar as questões almeçadas para o estudo no curso de mestrado. Sendo assim, em março de 2012, ingressei no referido programa enquanto mestrando. Hoje, ao término do curso, posso perceber o quanto foram importantes os desafios oferecidos pelo início da docência e a relação dos mesmos com o referencial teórico abordado na referida disciplina.

Para finalizar esta trajetória, é necessário ressaltar o contato com a prática pedagógica na retomada dos trabalhos enquanto pesquisador, pois foi, a partir dele, ou seja, da percepção da situação em que se encontrava a relação do professor de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental – dentre os quais eu me encontro – com o currículo, que surgiu o interesse de pesquisar mais sobre assunto. A partir deste interesse, outros elementos foram agregados, passando também a fazerem parte da presente pesquisa. Destaco aqui a participação decisiva de meu orientador na delimitação dos caminhos a serem percorridos, as disciplinas cursadas durante o próprio curso de mestrado, as quais forneceram importantes subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho, bem como a participação em reuniões científicas da área, as quais me proporcionaram a atualização e a confirmação do referencial teórico que embasa o trabalho.

No que diz respeito ao trabalho em si, iniciamos a partir da problematização acerca do processo de municipalização do ensino, da descentralização das decisões escolares e da conseqüente ausência de pré-elaborações de currículo para a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Estes fatores nos permitem defender participação docente ativa no currículo, bem como estudá-la enquanto possibilidade no contexto investigado.

Em relação ao referencial teórico temos: No primeiro capítulo tratamos da história do termo e da diferenciação das teorias que abordam o tema; O segundo capítulo diz respeito, especificamente, à abordagem processual do currículo, enquanto principal referencial para a

presente pesquisa. Nesta parte, sob a perspectiva da profissionalização docente, são estabelecidas relações entre o currículo e o contexto de atuação profissional, as dimensões do ambiente escolar, o trabalho docente e a formação de professores, além da atribuição de significativa importância à participação docente no currículo; No terceiro capítulo, fazemos uma relação entre o currículo e a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental enquanto especificidade da presente pesquisa. Há, nesta parte, elementos históricos sobre a produção de conhecimento, a partir das ênfases teóricas assumidas pela Educação Física, discussões sobre a legislação e as prescrições curriculares para mesma, bem como sobre a contextualização dos principais aspectos relacionados ao currículo da área na atualidade, dentre os quais destacamos: a ênfase nos estudos culturais, o surgimento recente de importantes propostas curriculares a nível estadual e as mudanças ocorridas na formação dos professores de Educação Física e no campo da produção de conhecimento sobre a temática até aqui abordada.

Após a delimitação do referencial, apresentamos os resultados, os quais estão vinculados aos objetivos da pesquisa e se dividem em três grandes categorias, nas quais, por sua vez, tratamos das dimensões do ambiente escolar e sua influência sobre a participação docente no currículo, a formação dos professores no sentido da defesa da profissionalização da docência e os elementos do discurso dos professores sobre a sua participação no currículo. A partir destes aspectos, defendemos a importância da participação docente coletiva no processo em que se configura o currículo como um dos passos a serem dados na direção da valorização da Educação Física e da profissionalização da docência, a qual ainda exige melhores condições para o trabalho do professor e uma formação que possibilite a autonomia docente, a partir do contato estreito com a prática pedagógica.

II. INTRODUÇÃO

Com a finalidade de esclarecermos o lugar teórico que nos orienta, principalmente no que diz respeito ao objeto da pesquisa, queremos destacar que, para nós, é fundamental o entendimento de *currículo como um processo* de grande complexidade – a qual se deve à participação e intervenção de vários sujeitos/organizações/variáveis nas diversas fases em que o mesmo se configura. Por isso, é necessário que, ao longo do trabalho, entenda-se o termo *currículo* a partir de uma visão processual, conforme a definição de Gimeno (2000, p. 102), que o delimita como

um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

A partir desta ideia, podemos dizer que o tema central desta pesquisa é a participação docente no (*processo¹ em que se configura o*) currículo escolar, tendo como contexto a área de conhecimento da Educação Física, especialmente relacionada às séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Abordaremos então aspectos relevantes ligados à importância do papel do professor de Educação Física, como participante fundamental no currículo escolar, destacando, assim, a necessidade de entender melhor esse papel, a partir da compreensão dos próprios professores sobre o referido tema e da caracterização do contexto de atuação profissional, o qual, inevitavelmente, influencia a prática pedagógica do professor e suas decorrências na escola. Lembramos que esses aspectos serão investigados com foco direcionado às séries iniciais do ensino fundamental e que, por isso, precisamos nos atentar para algumas particularidades deste nível de ensino.

Considerando os dados fornecidos pelos Censos escolares (BRASIL, 2012) de 2011 e 2012, apresentamos uma breve análise sobre o número de matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental, relacionando-os com alguns pontos importantes presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Em nível nacional, em relação às matrículas nas séries iniciais, temos que 19,5% destas são abarcadas pelas redes estaduais, enquanto o restante, 80,5%, estão sob a incumbência dos municípios. Em relação ao estado de

¹ Esta ideia do *currículo como um processo* fica bem evidente no modelo de interpretação proposto por Gimeno (2000), que se encontra também na fundamentação teórica do presente trabalho, especificamente na página 31.

São Paulo² temos que 29% dessas matrículas estão a cargo da rede estadual, enquanto as outras 71% são atendidas pelas redes municipais.

A partir desses dados, evidencia-se o chamado processo de municipalização do ensino, com prioridade do ensino fundamental, que, hoje, é uma característica do sistema educacional brasileiro e está previsto na LDB, lei nº 9.394/96, artigos 10 e 11. De acordo com esta lei, é possível que os municípios colaborem com os estados na oferta do ensino fundamental (prioritariamente), considerando “a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público” (Art. 10, inciso II). Ou seja, esta colaboração deve existir e ser definida de acordo com o contexto sócio-econômico de cada realidade.

A diferença entre estes contextos ficam bem evidentes quando comparamos as porcentagens de matrículas em cada nível de ensino que estão a cargo da rede estadual ou municipal em cada diferente município. Uma prova deste fato é que o município em que foi realizada a pesquisa atende a 100% das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012), destoando da realidade a nível nacional e estadual, o que é um fator importante e merece ser discutido.

À medida que ocorre a municipalização do ensino, surgem discussões importantes sobre o aspecto da contextualização e das suas implicações na questão do currículo, pois este processo confere maior poder de decisão ao poder público municipal, representado por sua secretaria de educação e os profissionais que nela e por ela atuam, dentre os quais estão presentes os professores. Neste panorama, evidenciamos o processo de descentralização das decisões relacionadas à educação, que pode ser algo positivo no sentido do atendimento cada vez mais contextualizado de cada realidade (FORQUIN, 1993; GIMENO, 2000).

Apesar do estabelecimento deste processo de municipalização/descentralização, não podemos desconsiderar a importância das políticas curriculares brasileiras, as quais têm um grande peso na definição do currículo, pois o poder público é capaz de, na tentativa de exercer uma política centralizadora, promulgar leis e propostas referentes ao currículo que inevitavelmente influenciarão o ensino no país. Neste sentido, apontamos como importantes as mais recentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/71 e 9.394/96), as quais estabeleceram uma nova estrutura curricular para a Educação Básica, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento da chamada *base nacional comum* e à definição das áreas de conhecimento. A partir desta última (9.394/96), foram desenvolvidas as Diretrizes

² Este estado abarca 17,5% das matrículas nestas séries em relação ao país (BRASIL, 2012) e para nós tem importância fundamental, pois o município investigado na pesquisa faz parte do mesmo.

Curriculares Nacionais (DCNs – Resolução CEB 2/98) para cada nível de ensino e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1997), que podem ser definidos como um detalhamento destas diretrizes. Para as séries iniciais do ensino fundamental, estes últimos foram organizados em volumes impressos (distribuídos em todas as redes de ensino do país), divididos em dez volumes: um documento (volume) de introdução, seis documentos referentes às áreas de conhecimento – dentre as quais encontra-se também a Educação Física (vol. 7) – e três documentos que tratam sobre os chamados *temas transversais* – problemáticas sociais a serem tratadas em todas áreas de conhecimento.

Segundo Souza (2008), os PCNs são um claro exemplo da busca do estabelecimento de um referencial curricular a nível nacional. De acordo a mesma autora: “No plano da política curricular (currículo prescrito), estas diretrizes gerais representam uma inovação curricular significativa.”, porém, pelo seu caráter geral e abrangente, “no plano do currículo em ação, ainda é cedo para uma avaliação crítica” (SOUZA, 2008, p. 116). Lembramos ainda que, além dos PCNs, já foram elaboradas também propostas curriculares estaduais e municipais, as quais também evidenciam o caráter de centralização do currículo e, conseqüentemente, como detalharemos mais a frente, de escassa participação docente.

O estado de São Paulo, por exemplo, através de sua Secretaria de Educação, oferece a todas as escolas que estão sob sua responsabilidade, hoje, o chamado *Currículo do Estado de São Paulo*³, tanto para as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), como para o ensino médio, o que não acontece em relação às séries iniciais do ensino fundamental, as quais, normalmente, estão sob a responsabilidade das redes municipais. Pensando principalmente no âmbito da Educação Física, o fato de, no município abordado nesta pesquisa e na maioria dos municípios, não existirem *pré-elaborações do currículo*⁴ apresentadas aos professores, como, por exemplo, o já citado Currículo do Estado de São Paulo, nos revela alguns pontos importantes que abordaremos a partir de agora, principalmente no que diz respeito à maior possibilidade de participação docente no currículo.

Como já mencionamos, esse modelo descentralizado possibilita maior flexibilidade ou contextualização, tanto dos conteúdos, como da estruturação das aulas, o que seria realizado por meio das determinações das secretarias municipais; da construção das propostas

³ O *Currículo do Estado de São Paulo* se constitui a partir da definição dos temas e conteúdos mínimos, além da proposição de situações de aprendizagem e avaliação para as aulas. Dividido por disciplinas – dentre elas a Educação Física – tais materiais são impressos e estão estruturados em documentos, dentre os quais destacamos os cadernos do professor e do aluno.

⁴ Entendemos o termo *pré-elaborações do currículo* no sentido de materiais/meios responsáveis pela “aproximação das prescrições curriculares aos professores” (GIMENO, 2000, p. 149), o que também pode receber o nome de *livro-texto, guia didático, programa, modelo* (utilizamos, na maioria das vezes, este termo) ou *proposta curricular* e, às vezes, apenas como *currículo*.

pedagógicas de cada escola⁵; e da participação ativa dos próprios professores no currículo, os quais seriam responsáveis diretos pela seleção e ensino dos conteúdos referentes a cada aula ministrada nas escolas.

Porém, esse modelo (descentralizado), para que se concretize em ações favoráveis ao desenvolvimento pedagógico escolar, requer algumas condições, dentre quais destacamos a adequada formação de professores, capaz de dar respaldo aos docentes para que estes sejam profissionais cada vez mais autônomos, capacitados a lidar com contextos diferentes e com múltiplas variáveis; além da garantia por parte dos órgãos gestores (autoridades responsáveis pelo ensino como secretaria de educação e direção escolar, por exemplo) de que os professores tenham de fato maior liberdade para a definição deste mesmo currículo (CONTRERAS, 2002; ARROYO, 2011a).

Muitas vezes, ouvimos um discurso docente de defesa destas pré-elaborações do currículo, construídas por especialistas – que estão, ao contrário dos professores, distantes da realidade da prática pedagógica na escola. Defende-se o uso desses modelos como uma forma mais confortável para se trabalhar, uma vez que as condições oferecidas ao trabalho docente são desafiadoras e complexas. Segundo uma pesquisa realizada em um município do interior do estado de São Paulo, a qual revela as influências das condições do trabalho docente na prática pedagógica, os professores de Educação Física apontam que os principais entraves para o desenvolvimento das atividades de ensino estão diretamente ligados aos condicionamentos escolares. Em suas respostas, dentre outros fatores, eles destacam: Instalações inadequadas, falta de equipamentos e materiais didáticos (83%); Carga didática e número de alunos excessivos (50%); Pouco conhecimento teórico/cultural dos alunos (50%); Baixos salários (44%). (SANTOS; SANTOS; LOPES, 2012).

Podemos dizer que atualmente, as condições para o trabalho docente estão verdadeiramente abaixo do necessário e que esta situação tende a comprometer o trabalho pedagógico. Porém, o problema é que este discurso de defesa de propostas curriculares construídas “fora da escola” para serem apenas aplicadas pelos professores acaba anulando as possibilidades de um ensino mais incisivo, à medida que os professores, considerados por nós como peças fundamentais, não participam ativamente no processo em que o currículo se configura. Tal constatação, segundo Betti e Jardim (2009), é também um dos motivos para a desvalorização do magistério. Neste sentido, tais autores apontam para a necessidade de futuras pesquisas sobre a mesma temática: “Em que medida um currículo comum a todas as

⁵ De acordo com a atual LDB (artigo 12, inciso I) os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica.

escolas, elaborado por assessores externos de modo centralizado, com pouca participação dos professores, poderia obter êxito?” (BETTI; JARDIM, 2009, p.7)

Dentre alguns estudos encontrados a partir de uma revisão sistemática sobre o tema da participação dos professores nas decisões escolares, destacamos que Sarafidou e Chatziioannidis (2013), a partir dos dados coletados através de questionários aplicados com 143 professores na Grécia, apontam para uma significativa ausência docente nos domínios de tomada de decisão na escola, além da necessidade de se pensar em mecanismos que facilitem uma mudança neste sentido. Também Maroy (2008, p. 92), examinando os resultados de uma enquete realizada em 1999 com 3600 docentes da Comunidade Francesa da Bélgica, conclui, após evidenciar a importante capacidade pedagógica dos professores, que há uma urgente necessidade da participação coletiva dos professores nos processos de decisão, como caminho mais coerente e profissional a ser seguido quando se pretende realizar mudanças significativas no campo da educação escolar. No âmbito da Educação Física, Venâncio (2005) e Marques (2009), estudando a questão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, também argumentam, apoiados na literatura (VEIGA, 1998; VASCONCELLOS, 2002; PADILHA, 2003) e nos dados fornecidos pelos professores entrevistados em suas respectivas pesquisas, sobre a necessidade da participação do docente de forma coletiva nas decisões referentes à escola, em detrimento às realidades em que se encontram equipes gestoras de unidades escolares, que impedem ou, no mínimo, deixam de auxiliar e incentivar a participação do docente na elaboração do currículo ou do projeto político-pedagógico da escola (VENÂNCIO, 2005; MARQUES, 2009).

Podemos dizer que os estudos acima citados revelam também, direta ou indiretamente, indícios do cerceamento da liberdade dos professores em relação a suas participações na autoria dos currículos escolares. Silva e Silva (2012), analisando as orientações curriculares destinadas às séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, percebem também certos mecanismos de controle mais externos à escola que acabam limitando a autonomia do professor, assim como sua criatividade e participação na elaboração do currículo. Segundo eles, as orientações sobre os conteúdos a serem ensinados pelos professores foram definidas sem ao menos consultar a opinião dos mesmos. De acordo com os autores, a proposta que analisaram tem como características principais: “o esvaziamento da presença docente”; “a ausência das vozes docentes na elaboração das orientações curriculares”; além do marcado processo de “desprofissionalização”, que é consequência direta dos fatores anteriores.

Neste sentido, é importante trazer a análise de Nóvoa (2011) sobre o lugar ocupado hoje pelo docente e a diferença desta posição para o que se almeja quando se defende a profissionalização do magistério. Segundo ele:

nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2011, p.20)

Argumentando sobre a realidade contraditória do discurso em relação à concretização do mesmo em práticas satisfatórias, o mesmo autor também afirma: “Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas” (idem). Por isso, o autor também defende a necessidade de iniciativas que permitam mudanças de fato a partir das constatações encontradas:

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. (p.17)

Tendo em vista o panorama acima apresentado, acreditamos, apoiando-nos na literatura (CONTRERAS, 1990; PÉREZ; GIMENO, 1998; GIMENO, 2000; TARDIF, 2002; ARROYO 2011a; NÓVOA, 2011), que, se os professores participassem ativamente de uma forma coletiva da construção do currículo, este estaria mais relacionado ao contexto de trabalho dos próprios docentes, estando, desta forma, mais adequado à realidade, podendo gerar mais compromisso e, conseqüentemente, melhores resultados em relação às práticas pedagógicas dos professores e ao desenvolvimento dos alunos (FORQUIN, 1993; CONTRERAS, 2002; ARROYO, 2011a).

A partir dessas constatações, ressaltamos a possibilidade de que a presente pesquisa contribua tanto para o âmbito acadêmico como para o âmbito sócio-educacional, ou da prática pedagógica. Por caminhar na direção da importância da participação do professor no currículo, a pesquisa busca trazer à tona discussões importantes e atuais sobre o tema – principalmente no que se refere à Educação Física – à medida que caminha na direção do processo de profissionalização do magistério – que também é um tema de suma importância para a área da formação de professores e do trabalho docente – e, desta forma contribui significativamente para o âmbito acadêmico. Já para âmbito da prática pedagógica, defendemos e acreditamos que a pesquisa, por estar intrinsecamente vinculada ao trabalho do professor e à reflexão dos mesmos sobre sua atuação, possa favorecer o surgimento de

iniciativas de mudanças de natureza política e administrativa, à medida que a mesma possibilita que os professores se conscientizem sobre a importância de seu papel ativo neste processo, e, assim, venham a lutar coletivamente por uma participação mais ativa nas decisões escolares, em especial naquelas relacionadas ao currículo, das quais, hoje, em geral, o docente está alheio. Esta última justificativa se coaduna com a ideia de Nóvoa (2011, p.22):

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação [...] Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

Voltando nosso olhar para o campo da produção de conhecimento sobre currículo, principalmente em nível nacional, podemos perceber também certa escassez de pesquisas que consideram as reflexões dos professores e que caminham na direção que até aqui apresentamos (da valorização da participação docente no currículo) principalmente quando nos referimos à Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental. Realizamos uma revisão sistemática (a qual será apresentada posteriormente) e encontramos trabalhos que, em alguns pontos, se aproximam do nosso problema de pesquisa, mas que não o contemplam em sua totalidade, principalmente no que diz respeito ao papel do professor como elemento essencial e ativo no currículo escolar, o que também se constitui como justificativa para o presente estudo.

Pensando na necessidade/possibilidade de participação docente ativa no currículo e, agora, de maneira mais específica, na realidade dos professores de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental no município no qual a pesquisa está sendo realizada, é necessário ressaltarmos que as dificuldades encontradas neste contexto caminham no sentido do que já foi exposto até aqui, principalmente no que diz respeito à ausência de coletividade docente, o que, por sua vez, nos remete a uma inexpressiva representatividade docente no processo em que o currículo se configura.

Sendo assim, a partir desta perspectiva de valorização do papel do professor, considerando-o como participante essencial no currículo; da importância do mesmo enquanto principal conhecedor e responsável pelo estabelecimento da relação entre o currículo e o contexto de atuação; e, conseqüentemente, desta possibilidade/necessidade de uma

participação mais ativa, faz-se necessário uma análise da compreensão⁶ dos professores sobre o assunto. Por isso, definimos nosso problema de pesquisa questionando: Como os professores de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental, compreendem sua participação no processo em que se configura o currículo?

⁶ Com base no dicionário, entendemos a palavra *compreensão* como “capacidade de entender o significado de algo”.

II. 1. OBJETIVOS

Com este estudo, objetivamos analisar a compreensão dos professores⁷ de Educação Física sobre sua participação no (processo em que se configura o) currículo.

Especificamente, pretendemos:

- Caracterizar a forma com que as principais dimensões do ambiente escolar influenciam a participação dos professores neste processo;
- Verificar as relações existentes entre a formação dos professores e as possibilidades de participação no currículo;
- Identificar, no discurso dos professores, elementos que dizem respeito à forma de participação docente no currículo.

⁷ Lembramos que, conforme detalharemos no caminho metodológico, esta análise foi realizada com os professores de Educação Física que ministram aulas nas séries iniciais do ensino fundamental do município abordado.

CAPÍTULO 1. HISTÓRIA E TEORIAS DE CURRÍCULO

O termo currículo tem como contexto do seu surgimento a reforma protestante do final do século XVI, com o calvinismo. De acordo com Hamilton (1992)⁸ *apud* Lopes e Macedo (2011), em registros da Universidade de Glasgow, de 1633, foi encontrada a primeira menção do termo *currículo*. Advindo da palavra latina *curriiculum*, que significa *movimento progressivo ou carreira*, segundo Saviani (1998), o termo, durante muito tempo, estivera relacionado com as palavras *ordem*, *disciplina* e *método*, revelando assim certa ligação com um princípio de racionalidade. Porém, visto como campo de debate educacional, o currículo somente passou a ter um lugar de destaque muito recentemente. A mesma autora ainda lembra que

o estudo da história do currículo não se restringe ao levantamento da evolução do termo e de seus diferentes empregos. Ele compreende a análise de questões complexas, desde as ideias sobre o currículo, aos processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação. (SAVIANI, 1998, p.23)

Somente nas primeiras décadas do século XX, com a publicação dos livros *The Curriculum*, em 1918 e *How to Make a Curriculum*, em 1924, por John Franklin Bobbit, iniciam-se estudos mais sistemáticos sobre currículo. Este autor tem papel importante no estabelecimento de uma abordagem de características técnica e burocrática, influenciada pelo movimento da administração científica do campo industrial dos Estados Unidos, a qual pode ser classificada como abordagem *eficientista*, que tem como característica principal o entendimento do currículo de forma mecânica (SOUZA, 2008). Segundo Silva (2011, p. 23):

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

Além deste modelo, embora com influência em menor escala em relação à abordagem eficiente, destaca-se também a abordagem *progressivista*, a qual encontra suas principais raízes nos princípios de John Dewey, figura importante do movimento chamado *Escola Nova*⁹. Dewey defende que “o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma

⁸ HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

⁹ O movimento chamado Escola Nova se define com uma oposição às pedagogias tradicionais ou à escola tradicional, a qual tem como características fundamentais a transmissão do conhecimento de forma a-crítica, a centralidade do ensino no professor e a avaliação segregativa. A Escola Nova, ao contrário da anterior,

de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

A partir destas duas abordagens – eficientista e progressivista – e com publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de Ralph Tyler, em 1949, consolida-se a chamada *teoria tradicional do currículo*. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25): “Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista”. A ideia principal desta obra, assim como da própria teoria tradicional, é a de organização e desenvolvimento da dinâmica escolar de forma técnico-linear, a qual teve influência significativa na educação brasileira, predominantemente até a década de 1960, mas com influência ainda importante até os dias atuais. (SOUZA, 2008; SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011). De acordo com estes mesmos autores, Tyler propõe quatro questões básicas, as quais estão relacionadas à estruturação do ensino em: a) objetivos; b) experiências propostas para o alcance dos objetivos; c) modo de organização das experiências; d) avaliação (verificação se os objetivos foram alcançados).

Após um breve histórico sobre as origens do termo e a constituição do currículo como campo de estudos, destacamos a importância da emergência, ao final da década de 1960, em especial na Inglaterra, da corrente de pesquisa definida como *teoria crítica do currículo* ou também chamada de *Nova Sociologia da Educação* (NSE). Esta corrente tem como marco de seu início o livro editado por Michael Young, intitulado *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, publicado em 1971 na Inglaterra. Segundo Moreira e Silva (2000) a NSE foi a primeira corrente sociológica que, de fato, focou os estudos no currículo, tendo influência considerável nos estudos posteriores sobre esse campo. De acordo com estes autores, essa corrente sociológica desenvolveu-se a partir de um contexto de questionamento das instituições e valores tradicionais, dentre as quais a escola tem importância fundamental. Destaca-se como eixo principal da NSE, inclusive com maior influência no Brasil, a crítica à tendência curricular da classe social dominante, a qual tinha como expoentes o eficientismo e progressivismo, também chamados em outros momentos de tecnicismo e escolanovismo (teoria tradicional do currículo), movimentos que estabeleceram-se como principal referência no campo do currículo até o final da década de 1960 e são criticados, principalmente, pelo desinteresse com as questões de ordem social, dando ênfase aos aspectos instrumentais, humanistas e práticos. A partir desta perspectiva, algumas questões são levantadas, as quais refletem a situação de tensão e conflito presente em

fortemente influenciada pelas ideias do humanismo, dá ênfase ao ensino através da resolução de problemas, deslocando o foco do professor para o aluno.

reflexões e discussões sobre currículo nos tempos atuais. Por exemplo: Quem define o currículo? Quais são as relações entre currículo e contexto social? De uma forma mais específica, por que algumas disciplinas são mais valorizadas? Por que alguns conhecimentos são incorporados e outros abandonados? Neste sentido, Moreira e Silva (2000, p.7) discorrem:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.

Destacamos alguns expoentes da NSE: Michael Young, Basil Bernstein, Michael Apple, Henry Giroux, William Pinar e Maxine Greene. Os quatro primeiros direcionam seus estudos com base na filosofia neomarxista ou gramsciana, tendo grande influência de estudiosos da chamada Escola de Frankfurt, dentre os quais destaca-se Louis Althusser, e também da sociologia crítica, com a teoria da reprodução, a qual tem em Pierre Bourdieu seu principal expoente. (SILVA, 2011). Já Pinar e Greene têm uma influência maior da matriz fenomenológica, defendendo, a partir de um olhar mais voltado aos aspectos individuais do que aos sociais, “uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p.34), tendo como referência os pensamentos de Paulo Freire¹⁰, o qual, em seus trabalhos, concebe o aluno como “sujeito do processo de aprendizagem” recolocando a “comunicação interpessoal, no centro dos métodos de ensino” (SOUZA, 2008, p. 10).

Todos esses autores apresentavam em comum e em consonância com a NSE certa insatisfação com a teoria tradicional do currículo. Podemos dizer que, dentre eles aqueles que tiveram maior influência na produção acadêmica brasileira, principalmente na década de 80, foram, na verdade, Michael Apple, com a publicação do livro *Ideologia e Currículo* (1982) e Henry Giroux, com a publicação de *Pedagogia Radical* (1983), ambos de influência neomarxista, a qual está voltada às questões da luta de classe, à crítica à desigualdade social perpetuada e intensificada muitas vezes por ideologias presentes no currículo escolar, favorecendo os interesses dos grupos dominantes, principalmente quando o currículo é concebido de uma forma alienada, apartado da realidade política e social. Podemos dizer, então que a ênfase dos estudos desta abordagem denominada *neomarxista* pode ser definida a partir da “preocupação de construir práticas emancipatórias” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 145).

¹⁰ Segundo Souza (2008), apesar de se valer das teorias de Paulo Freire, a chamada abordagem *fenomenológica* não teve tanta influência nos estudos de currículo no Brasil.

Realizada esta constatação e, apesar de não utilizar este referencial como base teórica no presente trabalho, ressaltamos a importância da NSE no avanço das discussões sobre o tema, mais especificamente da abordagem neomarxista, pois esta fornece subsídios para que possamos entender o currículo de uma forma mais abrangente e menos neutra, e assim poder refletir e agir sobre o mesmo de maneira mais consciente e crítica. Segundo Souza (1993, p. 125): “A contribuição das teorias críticas enraizadas no marxismo e neomarxismo de certa forma ‘revolucionaram’ esta área, colocando o currículo em um novo patamar epistemológico”. E, de acordo com a análise de Contreras (1990, p. 197): “É inegável a importância dessa perspectiva para recuperar o sentido e o valor moral do currículo tanto nos modelos teóricos como em suas práticas na sala de aula.”

Porém, como já mencionamos anteriormente, o foco de tais teorias são as práticas emancipatórias, as quais, por estarem ligadas a redes sociais mais amplas, às vezes, permanecem exteriores ao universo da escola: “Embora pretenda ser um movimento emancipatório, não deu respostas práticas para promover essa emancipação, pois oferece apenas a crítica” (idem). Sendo assim, podemos dizer que, apesar de valorizarem as práticas docentes no processo de elaboração do currículo, este não é o principal viés a ser seguido e defendido pela abordagem crítica ou neomarxista. Souza (1993, p.127) também critica: “A ênfase nos aspectos político-sociais secundarizam os aspectos culturais, pedagógicos e epistemológicos”. Neste ponto fica bem evidente a diferença teórica entre a abordagem crítica neomarxista e o referencial que defendemos neste trabalho, o qual – como detalharemos melhor à frente – tem como característica justamente a centralidade nas práticas pedagógicas.

Podemos dizer então que, a partir dos questionamentos feitos pela NSE ao modelo curricular vigente até o momento do seu estabelecimento como corrente sociológica, são estabelecidas as teorias críticas do currículo, as quais buscam explicá-lo como conceito abrangente, perpassado e classificado por diversas influências e contextos. Segundo Contreras (1990, p. 182), “a definição de currículo pode ser diferente em diferentes épocas e para diferentes pessoas”. Por isso, torna-se uma tarefa de extrema dificuldade defini-lo ou condensá-lo em apenas uma teoria. Segundo Gimeno e Pérez (1998, p.126):

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em caso elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

A abordagem *processual*¹¹ do currículo (também classificada como teoria crítica) é um exemplo desta riqueza de perspectivas. Segundo Souza (2008, p. 33): “Esta abordagem surge de uma crítica direcionada especialmente à corrente tecnicista e, de certa maneira, a alguns aspectos da Sociologia do Currículo”. Segundo esta mesma autora, a abordagem não desconsidera as contribuições da NSE, mas chama a atenção para a necessidade de se analisar o currículo focalizando aspectos essenciais presentes na prática docente.

A fim de melhor situar nossa escolha pelo viés teórico utilizado nesta pesquisa, faz-se necessário também a contextualização das *teorias pós-críticas do currículo* – apesar também de reconhecemos a importância das mesmas, não é este o referencial utilizado na presente pesquisa – as quais, atualmente, têm sido cada vez mais utilizadas como base teórica nos trabalhos acadêmicos que tratam sobre o currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011), até meados de 1990, não havia estudos curriculares que estavam respaldados nas discussões desta teoria. Foi no início deste século, com os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (importante representante na constituição deste movimento), que os mesmos ganharam maior relevância acadêmica.

As teorias pós-críticas do currículo têm como base o movimento do pós-modernismo e como características fundamentais a contestação da ideia de teorias (definições) do currículo – teorias tradicionais e críticas – e a defesa do chamado *multiculturalismo*. Segundo Silva (2011, p. 14): “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” E, ainda, sobre o respeito às diferenças culturais (multiculturalismo):

Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade [...] É em nome desta humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade. (p. 86)

Ainda sobre os estudos multiculturalistas Silva (2011, p. 90) também argumenta:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

¹¹ Dada à sua importância para este trabalho aprofundaremos a discussão sobre tal abordagem no capítulo seguinte. Neste momento optamos apenas por situá-la, a fim de dar continuidade ao delineamento da discussão sobre a história e as teorias do currículo.

Estes são aspectos que, ao olharmos para as relações de poder presentes na sociedade em geral, percebemos que merecem maior atenção e melhor análise (apesar de não ser esta uma intenção desta pesquisa). Neste ponto encontra-se a principal diferença das teorias críticas para as pós-críticas, pois a primeira tem sua ênfase nas questões de ordem econômica e social, devido à forte influência marxista, enquanto a segunda amplia as possibilidades de análise das relações de poder, pondo em evidência um mapa do poder ampliado, no qual constata-se a presença de outros processos de dominação. (SILVA, 2011)

Faz-se necessário aqui um esclarecimento sobre nosso posicionamento teórico: Apesar de concordarmos com algumas ideias, como por exemplo, a importância de se considerar os aspectos culturais na configuração do currículo, ainda questionamos alguns aspectos deste tipo de estudo (multiculturalista), os quais dizem respeito, principalmente, ao exagero neste sentido, quando, o discurso acerca do atendimento das diversas culturas pelo currículo escolar acaba relativizando o próprio conhecimento humano e universal, o qual tem seu valor estabelecido acima das particularidades e peculiaridades de cada grupo social.

Portanto, admitimos sim que não há que se discordar de princípios ligados à tolerância, ao respeito e a convivência pacífica e que esses devem perpassar a configuração do currículo escolar como um todo. Porém, se parte-se deste princípio (multiculturalismo), nega-se a ideia da existência de conteúdos universais – e é neste ponto que discordamos das teorias pós-críticas – que têm um caráter transcendental, pois tiveram seu valor perpetuado pelas gerações. Por isso, concordamos com Forquin (2000, p.62): “É preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para um determinado grupo”. Sobre esta questão do relativismo, frente a importância do caráter universal e necessário de certos conteúdos, o mesmo autor discorre:

No contexto das sociedades multiculturais contemporâneas, se é verdade que a escola não pode mais ignorar a diversidade dos públicos a ela confiados, também é verdade que só poderá desempenhar de modo coerente sua tarefa de formação intelectual e de integração cívica e simbólica se repudiar a tentação do relativismo. (p.63)

Após esta contextualização histórica e teórica sobre o tema do currículo, a título de conclusão deste capítulo apresentamos alguns resultados do estudo de Tenorio et al. (2012), a fim de estabelecer uma relação do assunto até aqui tratado com o campo de produção de conhecimento da Educação Física com especificidade no currículo. A partir de uma revisão sistemática em periódicos nacionais publicados entre os anos de 1990 e 2011, tal estudo identifica que a produção sobre currículo em Educação Física é recente, estando concentrada

de forma não homogênea entre os anos 2001 e 2011 (93,75%), com apenas uma produção encontrada com a data de publicação de 1997. O mesmo estudo ainda nos mostra que os artigos encontrados têm como principal referencial teórico as teorias críticas do currículo (68,75%), enquanto a teoria tradicional ocupa o segundo lugar (18,75%) e as teorias pós-críticas o terceiro (12,5%) nesta escala de produção teórica.

Lembramos que, apesar de ser classificada dentro das teorias críticas, a *abordagem processual* do currículo difere da abordagem de viés neomarxista (juntamente com ela classificada como crítica), pois a preocupação da primeira, como poderemos constatar no capítulo seguinte, está relacionada de maneira mais específica com o âmbito da prática pedagógica e não com características de ordem macrossocial, tal qual é o foco da segunda.

CAPÍTULO 2. A ABORDAGEM PROCESSUAL DO CURRÍCULO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

2.1. Definição da abordagem e relevância teórica

Souza (2008, p. 35) nos oferece a seguinte definição:

A abordagem processual ou prática do currículo articula uma reflexão sobre a prática vinculando-a ao exame das relações entre educação e sociedade. Essa abordagem elege como foco de análise como o currículo se realiza de fato. Nesse sentido, procura compreender tanto o nível da prescrição como o da ação. Trata-se, portanto, de uma abordagem teórica complexa pautada numa visão de conjunto do currículo e do processo educacional em sua relação com a sociedade. Tal abordagem busca explicar a relação do currículo com o exterior e do currículo como regulador do interior das instituições escolares.

A mesma autora ainda lembra que “a teoria processual do currículo oferece indicações valiosas para o professor compreender os problemas curriculares” (p. 36). Ou seja, em relação às teorias críticas do currículo, percebemos, pela análise dos objetivos das discussões teóricas que constituem a abordagem processual ou prática do currículo, certo deslocamento de foco, sobre o qual Arroyo (2011b) discorre, argumentando sobre a necessidade de repensarmos o “foco do político” – muitas vezes exterior à prática docente. Ou seja, o autor adverte sobre a importância de redirecionarmos o foco das relações de poder presentes na sociedade, para “politizar o cotidiano, as práticas, as estruturas escolares e as competências” (ARROYO, 2011b, p. 207). Semelhante a esta constatação Lopes e Macedo (2011, p. 143), afirmam que nesta abordagem, “os professores são levados a pensar sobre a prática e sobre seus procedimentos como forma de estabelecer a melhor relação entre meios e fins do currículo”. Neste sentido, esta abordagem parece fornecer subsídios para uma mudança mais incisiva em relação às práticas, das quais os professores são os atores protagonistas. Gimeno (2000, p. 165) ressalta que, “na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização deste processo”. Neste ponto, há uma aproximação importante da abordagem processual com a corrente de pensamento *interacionista*, a qual

advoga a necessidade de entender como os protagonistas de determinadas situações sociais sentem, interpretam e constroem significados para as suas ações em um dado contexto. [...] Diferentemente das perspectivas centradas na macrosociologia, o interacionismo se pergunta como as pessoas constroem sua autonomia mesmo em situações em que não são detentoras do poder formalmente estabelecido (LOPES; MACEDO, 2011, p. 147)

Reconhecemos também alguns limites que esta abordagem encontra, concordando com Goodson (2008) quando este aponta duas críticas, as quais referem-se, principalmente, aos riscos em se exceder nos discursos que valorizam as práticas docentes. Segundo o autor: “nem todo conhecimento prático dos professores é educativo, benéfico, ou socialmente válido” (GOODSON, 2008, p.216), ou seja, faz-se necessária uma análise crítica sobre os conhecimentos adquiridos através da prática, pois, em alguns casos, tais conhecimentos podem ser considerados no mínimo inadequados, ou até nocivos para aqueles outros docentes que deles se apropriam para o aprimoramento da sua própria prática. Por isso, o autor destaca a importância de se atentar para alguns aspectos sobre este conhecimento, como o conteúdo, o contexto em que foi adquirido, os propósitos e o grau de avaliação, renovação e reflexão sobre o mesmo.

A outra crítica diz respeito ao fato que “esta tendência pode transformar o conhecimento prático num conhecimento paroquial” (p. 217), ou seja, à medida que se valoriza em excesso os conhecimentos práticos e específicos de cada contexto, afasta-se, por exemplo, dos conhecimentos teóricos, os quais possibilitariam inclusive maior reflexão sobre a própria prática (GOODSON, 2008). Neste mesmo sentido, Gauthier et al. (1998, p. 25) discorre: “Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores”.

Apesar dos limites evidenciados, optamos por esta abordagem (processual) para referenciar esta pesquisa, pois tem o foco dos estudos na importância das relações entre o currículo (como processo em constantes interações) e o contexto que o influencia, no qual o professor, como agente essencial no estabelecimento do currículo, através da sua prática, também tem grande influência no sentido de promover mudanças no contexto, assim como na sociedade em que vivemos.

Souza (2008) destaca alguns autores como representativos na constituição da abordagem processual do currículo: Stenhouse, Kemmis, Schwab, Reid, Grundy, Goodson, além dos espanhóis José Contreras e José Gimeno Sacristán. Este último apresenta-nos a ideia de que:

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores a um currículo concreto ensino (GIMENO; PÉREZ, 1998, p.126)

Por isso, segundo o mesmo autor, o currículo não pode ser analisado como “um objeto estático” (p.102), perpassado por um olhar a-histórico, mas precisa ser visto como um processo que se encontra em equilíbrio, alcançado pela ação de múltiplas influências. Como afirma Goodson (1995, p.22):

Fundamental para o projeto de uma abrangente reconceitualização dos estudos sobre currículo é a série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido. Um movimento em direção a uma visão construcionista mais histórica e social da ação do currículo teria que atuar sobre a série completa dessas áreas e níveis.

Gimeno (2000) classifica esses níveis da seguinte maneira: *a) Currículo prescrito*: Diz respeito às políticas curriculares, ao estabelecimento dos conteúdos mínimos a serem ministrados nas escolas e às regulações governamentais referentes ao currículo escolar; *b) Currículo apresentado aos professores*: A partir das prescrições vindas do nível anterior são realizadas interpretações através, principalmente, dos livros didáticos, as quais visam facilitar o trabalho dos professores; *c) Currículo modelado pelo professores*: Com base em sua formação, o professor age ativamente na concretização do currículo, modelando aquele que lhe é apresentado de acordo com as condições nas quais se encontra; *d) Currículo em ação*: Refere-se às tarefas acadêmicas, as quais evidenciam na realidade a qualidade do ensino, pois põem em evidência especificamente as ações pedagógicas ; *e) Currículo realizado*: Diz respeito aos efeitos produzidos em decorrência do ensino praticado, os quais são difíceis de serem analisados uma vez que se dão de uma forma abrangente, as vezes oculta e complexa ; *f) Currículo avaliado*: A avaliação perpassa o currículo em diversos níveis e permite que seja realizado um julgamento a fim de perpetuar ou refutar uma ideia que mostrava-se interessante nos níveis de prescrição curricular. Esta classificação pode ser melhor visualizada na figura a seguir:

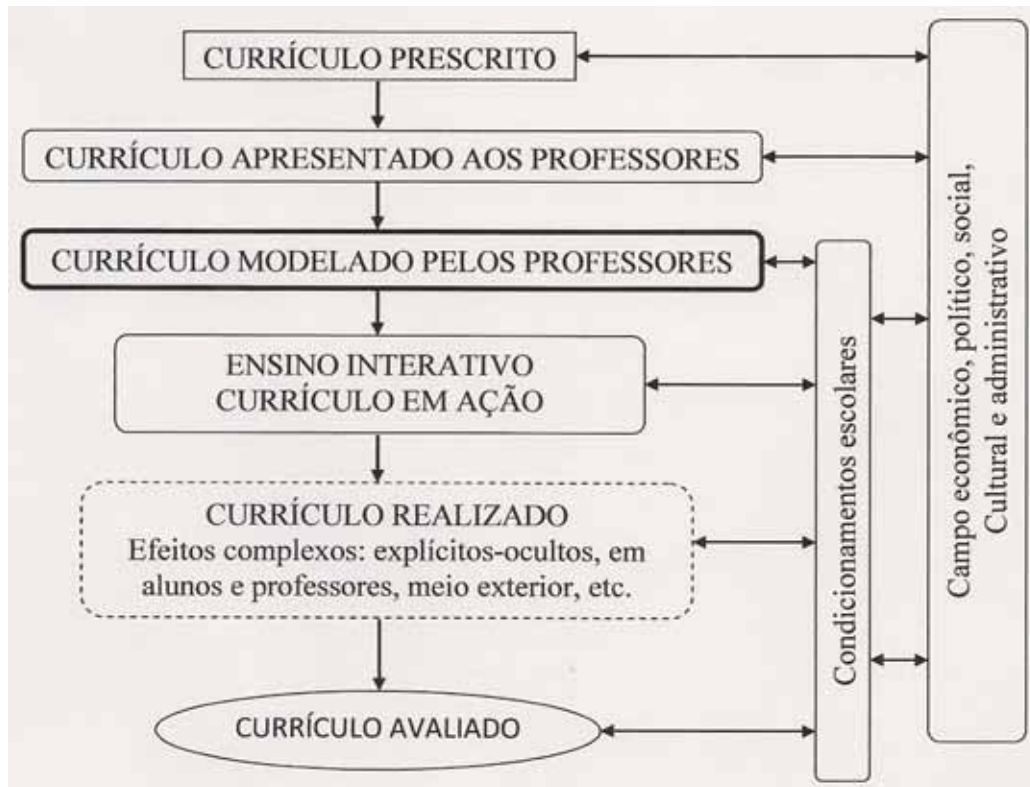


Figura 1 – Processo de desenvolvimento do currículo
Fonte: Gimeno, 2000, p. 105

2.2. Relação entre currículo e contexto

Neste ponto, ressaltamos que o objetivo desta abordagem é pôr em evidência a complexidade do campo do currículo, mostrando que o mesmo pode ser visto como um conjunto de fases, as quais relacionam-se e influenciam-se de múltiplas formas, assim como são influenciadas também por múltiplos agentes e contextos. Talvez, esta seja a maior contribuição que a análise deste modelo pode oferecer, uma vez que, pensando nas peculiaridades oferecidas pelas dimensões do ambiente escolar – sobre as quais discorreremos melhor mais a frente – e nas particularidades referentes ao currículo da Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental, é possível que não haja correspondência entre alguns níveis ou fases do processo previstas no modelo com a realidade, enquanto outros elementos podem fazer parte e ter significativa importância na realidade não estando previstos no modelo. De qualquer forma, é importante salientar que, de acordo com esse modelo de interpretação do currículo proposto por Gimeno (2000), sob o ponto de vista interacionista, as influências dos campos econômico, político, social, cultural e administrativo, além dos condicionantes (dimensões) das instituições escolares sobre os níveis acima citados, têm importância fundamental, pois o contexto no qual se configura o currículo está “inserido

numa rede ampla de relações em constante movimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 148). Neste sentido, Arroyo (2011a, p. 13) define o currículo como “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado”

A partir desses aspectos, concordamos com Gimeno (2000, p.34), que também sugere definir o currículo, demonstrando a complexidade deste conceito, como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.”

Dois aspectos presentes nessa definição são fundamentais para o estabelecimento da discussão que se fará nesta pesquisa. Primeiro, a questão do currículo como seleção cultural de conteúdos. Segundo o mesmo autor acima citado:

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura, que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural do ensino e da escola [...] Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. (p.19)

Saviani (2000) destaca, assim, a importância da apropriação crítica da cultura universal historicamente acumulada pela humanidade como condição de existência da escola: “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2000, p.19).

Neste sentido, Forquin (1993) também aponta que a educação do tipo escolar supõe sempre uma seleção da cultura, uma vez que tem um compromisso de transmiti-la e perpetuá-la como produção da humanidade, assim como uma reelaboração desses conteúdos a fim de que os mesmos sejam ensinados às novas gerações. Desta forma é importante deixar claro que o currículo é o elemento responsável pela seleção da cultura e também pela transmissão do conhecimento, o qual deve ser sistematizado – neste ponto, a função do currículo está intimamente relacionada ao papel do professor, pois o mesmo, em alguns casos, é único responsável também por seleção da cultura e pelo ensino em si. Segundo o autor acima citado:

A educação não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às novas gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. (FORQUIN, 1993, p. 16)

O segundo aspecto fundamental apresentado no conceito de Gimeno (2000) é a importância do contexto¹² – das condições da escola tal como se acha configurada – seja ele cultural, social, político ou administrativo, no qual o currículo se configura. Segundo ele: “Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (GIMENO, 2000, p.16).

Assim, estabelece-se uma relação fundamental entre a seleção da cultura e a importância desta para aqueles que se beneficiam de sua apropriação. Ou seja, é essencial, para que a apropriação seja interessante e efetiva ao aluno, que o conhecimento ensinado – e ressaltamos aqui novamente o papel do professor, como responsável por esta aproximação com o contexto em que a escola se insere – tenha importância valorativa para o mesmo, o qual, naturalmente, está inserido num dado contexto. Por isso, Bourdieu (1992, p. 218) afirma: “Todo ato de transmissão, implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida”. Parece óbvio que o interesse dos alunos diminua à medida que o docente faz com que a própria escola se torne um ambiente deslocado da realidade do educando e, assim, o “abafe” como sujeito merecedor de ações que lhe façam sentido, permitindo o seu real desenvolvimento como ser humano. Segundo Arroyo (2011a, p. 29): “São ecos de vivências de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-los, a não abafá-los com nossas lições e nossas didáticas e ameaças de avaliações-reprovações”.

Forquin (1993), analisando a questão das justificações do currículo aponta que existem dois níveis: as “justificações fundamentais” e as “justificações de oportunidade”. A primeira diz respeito ao desenvolvimento pessoal que a apropriação de certo conteúdo (que tenha um sentido claro para ser ensinado) deve gerar àquele que aprende. O autor defende que “o ensino é inseparável da ideia de um valor inerente à coisa ensinada.” (p. 145). Forquin (2000, p. 50) ainda afirma:

É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado.

E Contreras (2002, p. 69), sobre a importância de se atentar para os valores sócio-culturais, inerentes a cada instituição escolar, ainda discorre que:

¹² Lembrando que a consideração do contexto não deve ser confundida com o relativismo típico das teorias pós-críticas do currículo. Como já observamos, há no referencial adotado como foco da pesquisa (abordagem processual do currículo) a valorização dos conteúdos universais, os quais, segundo o mesmo referencial, devem ser selecionados a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade e ensinados aos alunos, porém este processo deve ser realizado tendo em vista o contexto em que a escola e as práticas pedagógicas estão inseridas.

A instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. O trabalho do professor não pode, portanto ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar.

Sobre as justificações de oportunidade, de acordo Forquin (1993, p. 144): “Não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas”. Ou seja, além da necessidade de se atentar para a questão do valor do conteúdo ou da importância significativa que essa cultura selecionada representa para aquele que dela se apropria no sentido de sua emancipação como ser humano, olhar para o contexto no qual se estabelece o currículo é também se atentar para as condições que o ambiente educativo, no caso deste trabalho, do ambiente escolar, oferece. De acordo com Gimeno (2000, p.21), a construção do currículo

não pode ser entendida separadamente das condições reais do seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

E ainda, segundo Tardif e Lessard (2012, p. 100), sobre a questão da autonomia docente:

Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola.

A partir destas ideias e na tentativa de promover um aprofundamento sobre a temática da formação de professores e do trabalho docente, trataremos a seguir destes aspectos com vistas à discussão sobre o processo de profissionalização do magistério.

2.3. Trabalho docente e formação de professores na perspectiva da profissionalização

Olhar as discussões sobre currículo sob essa ótica processual é algo, como já pudemos perceber, muito complexo. Ou seja, é essencial que, ao discutir o tema do currículo, discutamos também aspectos ligados ao contexto em que o mesmo se insere, o que torna o assunto algo de complexidade elevada. Por isso, destacamos que, a partir deste momento, quando tratarmos da questão do contexto, manteremos o foco nos aspectos ligados ao trabalho

docente, a partir da investigação das *dimensões do ambiente escolar* (SCHUBERT, 1986¹³, *apud* GIMENO, 2000), e que, ao tratar destas questões, buscaremos também estabelecer maiores relações com a própria formação do educador. Lembrando que, ao problematizar estes mesmos aspectos que influenciam o currículo, tocamos em outros pontos ainda mais complexos, que dizem respeito à própria organização do ensino em nível nacional, caracterizada por um processo de desvalorização e desprofissionalização docente: “A cultura profissional¹⁴ de uma categoria não se altera enquanto a vida material dos profissionais e as práticas cotidianas e coletivas não se alteram” (ARROYO, 2011b, p.191).

Como já apontamos anteriormente, esta pesquisa trata de uma forma mais específica da participação do professor no currículo. Acreditamos que, para obtermos resultados positivos em relação a uma participação que, de fato, seja ativa e, acima de tudo, eficaz¹⁵, precisamos nos atentar a certos aspectos que não vêm sendo considerados em várias pesquisas sobre os professores – conforme as críticas dos autores apresentados a seguir – apesar de serem de essencial relevância devido à sua capacidade de influenciar todo e qualquer processo de ensino, os quais dizem respeito às dimensões que o ambiente escolar oferece para o trabalho dos professores. Concordamos com Tardif (2002, p. 113), quando o autor nos alerta para a necessidade de considerarmos o contexto (cotidiano) de atuação dos professores na análise dos processos de escolarização. Segundo o autor:

É sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. Essa perspectiva foi negligenciada durante muito tempo nas ciências da educação e, de maneira geral, pelos teóricos e pesquisadores que atuam nas ciências sociais e humanas e se interessam pelo ensino.

A partir desta perspectiva de valorização e atribuição de responsabilidades aos docentes, reforçamos a importância da consideração do contexto de atuação dos professores no processo de elaboração dos trabalhos acadêmicos sobre educação escolar. Neste sentido,

¹³ SCHUBERT, William. *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1986. 478 p.

¹⁴ Delimitamos a ideia de cultura profissional, bem como de profissionalização, com base em Freidson (1994, p. 221), o qual discorre: “O modelo profissional baseia-se na noção democrática de que as pessoas são capazes de controlar-se a si próprias por meios coletivos, cooperativos, e de que, no caso de um trabalho complexo, aqueles que o realizam estão em melhor condição para garantir que seja bem feito. Ele contém em si o pressuposto de que as pessoas, quando podem controlar seu próprio trabalho, e quando seu trabalho, na medida em que é especializado, é complexo e desafiador, têm maior probabilidade de comprometer-se com ele do que alienar-se dele”

¹⁵ “Potenciar a qualidade da educação exige a melhora das condições nas quais essa aprendizagem pedagógica se produz” (GIMENO, 2000, p. 89)

Tardif e Lessard (2012, p. 23-24), também nos alertam sobre “o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda pesquisa sobre educação”. Segundo eles, existe

o perigo da abstração: elas [as pesquisas] se fundamentam a mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc.

Na tentativa de diminuição do espaço encontrado entre as pesquisas e o trabalho do professor, no presente trabalho, valorizamos justamente a relação entre o contexto de atuação profissional e a influência do mesmo sobre a configuração do currículo e as práticas pedagógicas. Neste sentido, Schubert (1986) *apud* Gimeno (2000, p. 94), tendo em vista a importância das dimensões oferecidas pela escola para a influência na atuação do professor, denomina-as como *dimensões do ambiente escolar*, e as classifica da seguinte maneira:

Física: Configurada pelos elementos materiais da aula e da escola, desde o edifício até o mobiliário, a disposição de espaços, os serviços, etc.

Materiais: Disponibilidade de materiais didáticos na escola, sua acessibilidade para os alunos, normas de uso.

Interpessoal: Relativa ao tipo de organização dos grupos humanos, critérios de agrupação dos alunos, relações entre professores, etc.

Institucional: O estilo de gestão e governo que afeta o clima de trabalho e de aprendizagem.

Psicossocial: É a atmosfera psicossocial criada pelas relações sociais.

Tendo em vista estes parâmetros (dimensões) de análise do ambiente escolar – os quais são de significativa relevância para a presente pesquisa – podemos afirmar então, conforme as palavras de Gimeno (2000), que o processo de ensino e aprendizagem não acontece de forma independente, mas que sofre influência de fatores tanto internos como externos. Segundo as palavras do mesmo autor:

Toda regulação que afeta a instituição escolar, o pessoal disponível, os meios didáticos, os espaços, o tempo e sua distribuição, o tamanho das classes, o clima de controle, etc. são campos mais imediatos da aprendizagem escolar. Frente à mentalidade didática que restringe essa aprendizagem ao que se esgota nas matérias ou áreas do currículo, é preciso manter uma visão mais ecológica do ambiente escolar como fonte de aquisições. (GIMENO, 2000, p. 90)

A partir dessa complexidade e dos desafios que tais dimensões/condições oferecem ao trabalho docente, que muitas vezes são desconsideradas, surge outra necessidade, que é a de nos atentarmos também à formação destes docentes, pois, à medida que valorizamos a figura

do professor e seu trabalho, atribuímos a ele certas responsabilidades, as quais podem não ser correspondidas se os mesmos não tiverem uma adequada formação. Segundo o mesmo autor acima citado: “As mudanças no currículo, reflexo de uma dinâmica social mais ampla, exigem um novo professor” (p.95), do qual é exigido “um papel ativo muito importante” (idem).

De acordo com André (2010), atualmente, há uma tendência de que as pesquisas envolvidas com a temática da formação docente foquem o próprio professor, ressaltando suas opiniões, saberes e práticas, na tentativa de dar voz ao mesmo valorizando o seu papel enquanto profissional do ensino. Este fato é, para nós, significativo, uma vez que a presente pesquisa também caminha neste sentido. Segundo a autora, “isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas” (ANDRÉ, 2010, p. 179). Tendo em vista este ponto, concordamos com Nóvoa (2011, p. 55), que, ao tratar destes aspectos ligados ao campo da formação de professores, argumenta sobre a

necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Para que o professor adquira um posicionamento ativo frente às questões curriculares, é inevitável que o mesmo tenha uma formação adequada e que se conceda a ele condições para desenvolver sua autonomia. Faz-se necessária uma formação que possibilite ao futuro professor um conhecimento, no mínimo, suficiente sobre a sua profissão e os desafios que a mesma exige, de forma a possibilitar também que o mesmo se torne um profissional cada vez mais autônomo. Neste sentido, Gimeno (2000, p. 96) discorre sobre a necessidade de que a formação do professor

o capacite para diagnosticar por si mesmo as situações e tomar decisões autonomamente e em grupo. Mais do que armá-lo de respostas, é necessário lhe facilitar esquemas gerais de ação e instrumentos de análise para tomar decisões responsáveis.

Nóvoa (2011, p. 75) argumenta sobre a complexidade e a exigência na formação de professores. Segundo ele:

O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes mais a sua mobilização em ação.

Apesar dos vários saberes evidenciados, Tardif (2002), Santos (2002) e Moreira (2002) afirmam que no momento histórico em que vivemos, há uma tendência das produções acadêmicas em valorizar os saberes docentes, mais especificamente os saberes práticos, ou os saberes da experiência, os quais podem ser caracterizados como “aqueles conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo no exercício de suas atividades” (SANTOS, 2002, p. 55), pois, ao enfrentar os dilemas decorrentes da prática, encontrando soluções para os mesmos, o professor desenvolve suas próprias estratégias de atuação, as quais acabam por se constituir nesses saberes anteriormente mencionados (CONTRERAS, 1990). Porém, Gauthier et al. (1998, p. 20) lembra a importância da formalização destes saberes. Segundo o autor:

Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a ignorância em relação a si mesmo.

Sendo assim, reforçamos novamente a relevância deste trabalho, uma vez que o mesmo, partindo dos saberes dos professores (sua compreensão) sobre sua participação no currículo, também poderá traduzir-se num estabelecimento de um *saber da ação pedagógica*, que é definido por Gauthier et al. (1998) como “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula” (p. 33). Tardif (2010, p. 54) reforça esta ideia, questionando “se o corpo docente não lucraria em liberar seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes?”. Este novo olhar de valorização dos saberes experienciais e constituição de um corpo de conhecimento próprio da profissão caminha para uma ideia de profissionalização do ensino, conforme Contreras (2002), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2010).

Segundo Arroyo (2011a), quanto mais avançarmos nesta consciência sobre a profissão docente, maior será também a criatividade das práticas nas salas de aula, tanto em relação aos conteúdos, como à maneira de ensinar, o que representa também um avanço no sentido da autonomia do professor e do estabelecimento de uma identidade, a qual é definida por esse mesmo autor como “identidade educadora”. Porém, normalmente, devido a uma formação deficitária, o que se encontra são profissionais do ensino carentes de uma identidade de educador de fato: “A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por procedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais” (CONTRERAS, 2002, p. 72-73). Ou seja, muitos professores, não estando

preparados para lidar com situações tão heterogêneas, típicas de uma profissão que trabalha com seres humanos que são diferentes entre si, acabam se encontrando em uma situação precária do seu trabalho, pois, dependentes de auxílios externos à sua prática – que são insuficientes – se vêm frustrados por não conseguir ensinar ou porque os alunos não conseguem aprender (ARROYO, 2011a).

Talvez este desconcerto pudesse ser amenizado se, em sua formação, o professor tivesse um contato mais estreito com seu real ambiente de trabalho (a escola), fazendo do mesmo um espaço de produção do conhecimento, pois, conforme Arroyo (2011a, p.33): “Um dos significados mais positivos é que no chão das salas de aula crescem autorias profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente”. E ainda, segundo Nóvoa (2011, p. 49):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

À medida que o currículo deixa de ser visto de maneira técnica e burocrática e passa a ser entendido como um fenômeno abrangente que perpassa todo o campo educacional, percebemos a necessidade de se criar um número maior de vínculos entre as pesquisas acadêmicas, ou as universidades, e a escola, de forma a gerar uma mudança de fato, no sentido da valorização também do ambiente escolar como local privilegiado de produção de conhecimento. Esta ideia contradiz o processo de academização ou universitarização da formação, o qual conduz a um afastamento dos profissionais de seu campo de atuação (no caso dos professores, da escola). Nóvoa (2011, p. 51) sugere “inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.” Defendendo um modelo de formação mais profissional, em detrimento à lógica acadêmica, Formosinho (2009, p. 86) discorre:

Ao reconhecer que os professores devem ser profissionais reflexivos mas actuantes, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas, ao dar uma fundamentação mais consistente à actividade dos professores de crianças, o ensino superior pode contribuir também para promover a profissão e não apenas os profissionais, melhorar as escolas e não apenas os professores.

Pensando, neste momento, nos objetivos da presente investigação, ressaltamos a importância da discussão dos aspectos até aqui abordados sobre o trabalho docente e a formação de professores, pois ambos estão intimamente relacionados com a compreensão que

os docentes têm sobre sua participação no currículo. Lembramos que o primeiro se relaciona, principalmente, no que diz respeito às dimensões do ambiente escolar, devido à capacidade que estas têm de influenciar o trabalho dos professores e, assim, determinar as oportunidades e condições que o professor dispõe para atuar no currículo. O segundo aspecto (formação de professores) se relaciona, especialmente, pelas características dos processos formativos que cada professor perpassou até o atual momento, os quais, sendo de natureza diversa, influenciarão a compreensão e a própria participação dos professores no processo em que se configura o currículo.

A partir destas considerações, precisamos focar nossa atenção justamente sobre outro fator de igual importância para a profissionalização da docência: Este fator é justamente a participação do professor nas decisões escolares, dentre as quais são de grande relevância aquelas relacionadas ao currículo.

2.4. Participação do professor no currículo

Fica evidente na citação de Tardif e Lessard (2012, p. 82) a situação de desprofissionalização em que se encontram hoje os professores. Segundo os autores:

Os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão: como os operários ou técnicos, eles trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalham.

Nóvoa (2011, p. 24) também discorre sobre esta realidade:

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Neste sentido, Gimeno e Pérez (1998) deixam bem claro que, para que uma mudança de fato aconteça no sentido da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, não basta que sejam realizadas mudanças nas propostas curriculares, ou nos livros didáticos, por exemplo. São necessárias alterações em diversos âmbitos educacionais, dentre os quais está inserido e tem importância fundamental o papel do professor, pois, como questiona Gimeno (2000, p. 168):

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando seus significados de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?

Segundo o mesmo autor, ao constatar a importância do papel ativo do professor no currículo, devemos defender a sua participação neste processo, ao contrário do que normalmente acontece, quando o professor participa passivamente no desenvolvimento do mesmo, seguindo de forma acrítica prescrições nas quais não teve participação alguma: “O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado” (GIMENO, 2000, p. 169). Concordamos também com Contreras (1990, p. 218-219), quando o autor afirma:

O currículo ganha vida com seu uso em sala de aula; mas este uso não é mecânico. São pessoas com sua própria história, suas ideias e intenções que o colocam em funcionamento, em um quadro institucional e com determinadas condições organizacionais.

Em consonância com estes fatos, podemos reafirmar: O professor carrega uma grande responsabilidade na definição do currículo, e a conscientização disto se faz necessária e urgente, à medida que buscamos caminhar rumo à autonomia e à consequente profissionalização docente. Arroyo (2011a, p. 37-38) confirma esta responsabilidade:

É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados [...] abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades.

De acordo com Contreras (1990, p. 216):

O modo de abordar a elaboração do currículo de cada país depende do grau de participação e decisão que se conceda aos distintos estamentos interessados (pais, professores, estudantes, movimentos educativos, funcionários, especialistas, comunidades sociais, etc.), assim como o grau de autonomia que é concedido às escolas e aos professores na decisão do currículo.

Tendo em vista a importância da participação docente no currículo, precisamos lembrar que, conforme nos mostra Arroyo (2011a), é uma marca constante ao longo da história do sistema de ensino do nosso país o controle sobre os seus profissionais. Segundo Nóvoa (2011, p. 20): “Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência”. Sobre esta realidade, Arroyo (2011b) e Gimeno (2000) afirmam que a participação do professor na constituição do currículo se refere normalmente à parte final do processo, no que diz respeito à prática. Esses trabalham de acordo com as possibilidades que as imposições lhes permitem, pois “na realidade, ninguém pode escapar da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade, a conviver com ela e até

assimilá-la como ‘meio natural’ (GIMENO, 2000, p. 167). Este controle pode ser implantado através de imposições das políticas educacionais, da organização e estruturação do ensino definidas pelas equipes gestoras, da construção – seguida da imposição do seu uso – de materiais didáticos por grupos técnicos responsáveis, ou até mesmo pela adoção de formatos de avaliações (internas ou externas) que acabam impedindo o direito dos docentes de serem autores de seus próprios currículos, pois as mesmas requerem conteúdos pré-definidos e limitados os quais, muitas vezes, não vêm ao encontro das reais necessidades dos alunos. De acordo com Gimeno e Pérez (1998, p. 146), referindo-se ao trabalho do professor

todos os componentes que formam o sistema curricular delimitam o âmbito de suas competências, ditam-lhe certas regras, margens de manobra e direções a serem tomadas. A prática dos professores (as) é um trabalho delimitado por todos esses contextos.

Segundo estes mesmos autores, existe, no próprio ambiente escolar, uma tendência em se analisar o currículo vendo-o como um “esquema linear e hierárquico” (p.222), no qual as decisões político-administrativas e os agentes modeladores têm um grande peso na regulação do mesmo, e também no qual o professor, ao ter silenciada a sua voz durante o processo de construção do currículo, pode passar a ser considerado como mero executor de seleções ou planos pré-elaborados, podendo se tornar desta forma passivo em relação ao processo. Mesmo assim, de acordo com Gimeno (2000, p. 175): “Por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas” e, por isso, este sempre terá um papel básico e fundamental no sistema escolar.

Apesar desta importância, podemos perceber que estes fatores revelam mais uma vez a necessidade de valorizarmos o papel dos professores, não somente em sua formação (âmbito acadêmico), mas também nos aspectos que dizem respeito ao âmbito escolar, às práticas pedagógicas, das quais os professores precisam tornar-se mais sujeitos ao invés de objetos. “Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.” (NÓVOA, 2011, p. 55). Ou seja, é urgente a necessidade de que os professores sejam mais autores de sua própria profissão. Arroyo (2011a, p.43) afirma: “Ou como profissionais do conhecimento controlamos os currículos ou seremos controlados em nossas autorias”. Além disto, o mesmo autor nos chama atenção para a gravidade e a urgência de tratarmos com mais afinco este assunto se quisermos uma educação de qualidade, a qual, inevitavelmente necessita de professores que se percebam autônomos e autores:

Continuar negando autoria a esses atores centrais ou pichá-los com autorias negativas, condenando-os e expondo-os a execração social, da mídia e de gestores-burocratas será uma forma de fazê-los presentes como infames (p. 60)

Esta imagem, do professor como sujeito do conhecimento, contrapõe-se com a de um professor passivo e que tem suas ações comprometidas, à medida que segue, de forma acrítica, modelos ou planos de aulas formatados sem a devida, necessária e adequada consideração sobre os contextos em que essas práticas ocorrem¹⁶. Existe a possibilidade e, até, a necessidade dos professores participarem também da construção do currículo. De acordo com Tardif (2002, p. 126-127),

os professores serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores de reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática.

Por isso, aqui, é importante então reforçar que um dos aspectos de grande relevância é a ideia do professor como aquele que, por ser detentor de saberes experienciais ou práticos, advindos da prática pedagógica, deveria participar ativamente do planejamento e das ações, direta ou indiretamente ligadas à constituição do currículo:

Na medida em que as propostas inovadoras dão maior centralidade aos mestres como sujeitos da inovação escolar e curricular, maior destaque é dado às práticas. Partir das práticas para orientar o currículo e a escola não é propor como ideal um professor praticista, rotineiro, distanciado do conhecimento de parâmetros mais universalistas, do avanço das ciências. Não é propor como ideal um docente que abandona o saber socialmente acumulado. Não é desviar os professores de uma visão política. Há algo mais de fundo a ser respeitado: a procura do reencontro do que é constitutivo de sua identidade de mestres: saber fazer educação no cotidiano. (ARROYO, 2011b, p.230)

No contexto da Educação Física, em especial, para os primeiros anos do ensino fundamental, encontra-se algumas peculiaridades em relação às outras disciplinas no que diz respeito à ideia do currículo, pois, conforme afirma Gimeno (2000, p. 177): “Obviamente, os professores desfrutam de margens desiguais de ‘autonomia didática’ em diferentes estilos de organização da escola, etc. Essas margens desiguais se produzem em diferentes áreas do currículo segundo sua estrutura interna”. Por isso, a seguir, buscamos identificar como se

¹⁶ Como exemplo destes modelos podemos refletir sobre as diferentes propostas curriculares voltadas às disciplinas específicas oferecidas por algumas secretarias estaduais de educação do Brasil. A seguir, discorreremos mais sobre as mesmas.

insere a ideia do currículo no contexto da *Educação Física*, especialmente relacionado às séries iniciais do ensino fundamental.

CAPÍTULO 3. O CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1. Produção acadêmica e proposições para a Educação Física no âmbito escolar

Com a finalidade de apresentar a área de conhecimento da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental enquanto especificidade do presente trabalho, iniciamos este capítulo contextualizando historicamente as ênfases teóricas assumidas pela mesma, a partir das últimas décadas do século XX, até os dias atuais. Segundo Nunes e Rúbio (2008, p.57), historicamente, a Educação Física se constituiu a partir de “diversas abordagens de ensino em meio a variadas tendências curriculares que expressam diferentes visões de homem e sociedade”. Ou seja, de acordo com o momento histórico, a Educação Física assumiu diferentes identidades.

De acordo com Bracht (2007), no Brasil, principalmente na década¹⁷ de 70, a Educação Física assumiu, como objeto central de seus estudos o fenômeno esportivo, com ênfase na melhoria da performance dos alunos/atletas, através das chamadas *Ciências do Esporte*, deixando, assim, num plano secundário os aspectos educativos e pedagógicos inerentes à própria escola. A partir da resistência político-acadêmica, impulsionada pelo declínio da ditadura militar, esta ênfase se altera no final dessa mesma década e no início da seguinte. Segundo o mesmo autor:

É a partir do contato, não com as Ciências do Esporte, e sim com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, que os profissionais do campo da Educação Física passam a construir objetos de estudo a partir do viés pedagógico. Independente da matriz teórica que esses profissionais vão adotar, o que caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isso por via do discurso pedagógico. (BRACHT, 2007, p. 24)

Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 347) confirmam que “somente na década de 1980 é que começaram as preocupações com a Educação Física escolar”. Podemos dizer que, ao final dessa mesma década e no início da década de 1990, perpassados por esta característica de transição da ênfase esportivista para ênfase nos aspectos pedagógicos, alguns trabalhos merecem destaque, principalmente devido ao fato do estabelecimento das abordagens teóricas da área para o âmbito escolar e, também, por estabelecerem relações entre com as séries iniciais do ensino fundamental.

¹⁷ “No Brasil, esse movimento apresenta um atraso de quase uma década em relação aos países capitalistas desenvolvidos” (BRACHT, 2007, p. 19)

Os primeiros que destacamos são as obras *Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (TANI et al., 1988) e *Educação de corpo inteiro*¹⁸ (FREIRE, 1997). Bracht (2007, p. 44) discorre sobre estas duas obras afirmando que sua “base teórica advém, fundamentalmente, da psicologia, da aprendizagem e do desenvolvimento”. A primeira, segundo ele, tem sua ênfase no desenvolvimento motor, enquanto a segunda no desenvolvimento cognitivo (BRACHT, 2007).

A justificativa para a obra de Tani et al. (1988) diz respeito à necessidade do atendimento das expectativas da criança por parte do professor, a partir da compreensão das características de cada aluno, as quais precisam ser identificadas, pois, à medida que não o são, conduzem, na maioria das vezes, “ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados” (TANI et al., 1988, p. 2). Por isso, os autores discorrem que o trabalho se constitui como

Uma tentativa, portanto, de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, particularmente, nas interações destes processos em crianças desta faixa etária¹⁹ e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física. (idem)

A partir de uma perspectiva mais microscópica²⁰, esta abordagem tem, como já apontamos, a ênfase no delineamento das “características em termos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (p. 135) de cada aluno, as quais, para os autores, devem determinar os objetivos e atividades a serem propostos pela Educação Física escolar. Tani (2008) afirma que a abordagem desenvolvimentista tem como foco as séries iniciais do ensino fundamental justamente por ser esta a fase (das habilidades básicas e suas combinações) em que os aspectos do desenvolvimento motor – que é o foco da mesma – adquirem significativa importância. Segundo o autor a referida abordagem “foi elaborada com o intuito de apresentar uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar, com ênfase nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau.” (TANI, 2008, p.315)

Apesar de não ser o foco da presente pesquisa e sabendo da existência de outros aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, aqueles ligados às condições do ambiente escolar, sobre os quais já discorreremos no capítulo anterior, concordamos também com Tani et al. (1988), que, neste sentido, afirmam:

¹⁸ A primeira edição desta obra é de 1989.

¹⁹ A faixa etária abordada no livro é de quatro a quatorze anos de idade.

²⁰ Segundo Tani et al. (1988, p. 135), “a Educação Física escolar pode ser estruturada através de abordagens macroscópicas, de características filosóficas e administrativas, e também de abordagens mais microscópicas, que partem do estudo das características dos alunos em diferentes níveis de análise.”

Se existe uma sequência normal de desenvolvimento, isto quer dizer que as tarefas de aprendizagem a serem ensinadas devem sempre manter correspondência com esta sequência, para que não estabeleçam conteúdos nem muito além e nem muito aquém das capacidades reais da criança. [...] A ausência de correspondência entre a tarefa de desenvolvimento conduz, frequentemente, à subestimulação ou superestimulação, ambas prejudiciais ao desenvolvimento normal do ser humano (p. 136)

Os autores, na introdução da obra acima citada afirmam que esta é, dentre outras, uma possibilidade de trabalho para a Educação Física escolar. Acerca deste aspecto, após vinte anos da publicação da mesma obra, Tani (2008) destaca a necessidade de respeito e do reconhecimento sobre importância de cada produção para área de conhecimento da Educação Física :

Olhando para o futuro, entendo que seria construtivo que as diferentes abordagens da EFE - as já propostas e aquelas que ainda o serão - reconhecessem a importância da pluralidade, incorporassem o princípio da complementaridade (TANI, 2008, p. 323)

Sobre esta realidade, devemos ressaltar que existem, apesar de escassos, importantes conhecimentos produzidos sobre a Educação Física e sua relação com o currículo e as séries iniciais do ensino fundamental. Pensando justamente na mudança de ênfases assumidas pela Educação Física enquanto área do conhecimento, ou seja, no já mencionado aprofundamento teórico do viés pedagógico em detrimento à lógica esportivista, destacamos também a obra de Freire (1997), na qual o autor discorre: “Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela.” (FREIRE, 1997, p. 24). E ainda:

a excessiva preocupação com o biológico e a fixação em torno das práticas desportivas impedem que o sujeito, uma vez no seu ambiente de trabalho, possa cumprir a contento sua tarefa pedagógica de orientar a Educação de crianças. (p.79)

Semelhante ao trabalho destacado anteriormente (TANI et al., 1988), Freire (1997) reforça que os aspectos pedagógicos devem estar com o foco no aluno, o qual deve ser considerado um ser integral. Isso o conduz a afirmar que “a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação do corpo inteiro” (p. 84). Em se tratando das séries iniciais do ensino fundamental, o autor defende que “O movimento corporal pode e deve ser considerado um recurso pedagógico valioso no 1º grau, particularmente nas quatro primeiras séries” (p. 78). A partir desta perspectiva – e amparado em autores que trabalham teorias ligadas especificamente à psicologia da educação e à psicomotricidade, como, Jean Piaget e Jean Le Boulch – Freire (1997) argumenta também sobre a necessidade de propostas

pedagógicas que estejam em consonância com o desenvolvimento da criança, o que só seria alcançado se as mesmas trabalhassem a partir do “conhecimento que toda criança possui, independente da escola” (p. 112).

Tendo em vista tais ideias e para reforçar nosso posicionamento, destacamos a importância da obra de Freire (1997) também no sentido que já apontamos, o qual diz respeito à importância da consideração de aspectos que não estão ligados exclusivamente ao conteúdo das aulas, mas à importância de se considerar o próprio aluno e o contexto em que o mesmo está inserido. Este autor, traçando um panorama sobre sua própria obra, afirma:

Ao longo destas páginas, afirmo que a criança é uma especialista em brincar, que ela chega à escola provida de um conhecimento inegável. Não vejo procedimento mais sensato por parte da escola que, de início, levar em conta esse conhecimento como ponto de partida do programa escolar. (p. 219)

Bracht (2007) sobre as tendências já identificadas até aqui – tanto a esportiva, quanto a de ênfase desenvolvimentista ou psicológica – aponta uma crítica importante no sentido de que as mesmas apresentam análises descontextualizadas social e historicamente, o que o conduz a seguinte afirmação:

Nas abordagens de Educação Física baseadas no conceito (biológico) de atividade física e no conceito (psicológico) da abordagem desenvolvimentista, o corpo e o movimentar-se humano apresentam-se desculturalizados. (BRACHT, 2007, p. 47)

Neste sentido, o autor também discorre sobre uma terceira tendência importante para a constituição da Educação Física enquanto área de conhecimento, a qual tem origem na década de 80 e fundamenta-se na filosofia progressista da pedagogia histórico-crítica²¹. Segundo Bracht (2007), a diferença fundamental entre os conceitos acima citados e este movimento de característica crítica diz respeito à ênfase nos aspectos culturais do movimento humano, enquanto o anterior mantinha o foco nos aspectos mecânico-fisiológico do mesmo. Este mesmo autor entende a Educação Física “como aquela prática pedagógica que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura corporal” (p. 30).

Nesta linha de pensamento, destacamos a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrita por um grupo de pesquisadores intitulado *Coletivo de Autores*. A mesma

²¹ Em contrapartida às críticas feitas pelos autores desta tendência à abordagem desenvolvimentista, Tani (2008, p. 321), discorre sobre a abordagem histórico-crítica, afirmando que a mesma “assume explicitamente um conjunto específico de valores que servem de base para a produção do conhecimento e espera que esses valores sirvam como catalisadores para ação, de modo que são naturais posições de predomínio ideológico em que há sobreposição do político ao acadêmico. Ela vê a pesquisa como intrinsecamente política, portanto inevitavelmente ligada à questão de poder”.

adquire importância nas discussões sobre o currículo da Educação Física, principalmente, por realizar uma discussão acerca dos conteúdos e sua distribuição de acordo com as faixas etárias, dentre as quais está presente a referente às séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Soares et al. (1992, p. 23), o livro traz “uma concepção de currículo escolar vinculada a um projeto-pedagógico, onde se destaca a função social da Educação Física dentro da escola”. Além disso, naquele momento, os autores destacaram a escassez de estudos sobre o tema, ressaltando a contribuição dos estudos realizados pela secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco no período de 1987 a 1991, que, de uma forma geral, “fundamentaram uma proposta para o ensino de Educação Física reconhecida como um avanço teórico-metodológico da área, a qual é informada por uma determinada concepção de currículo” (p.26). Ainda, os mesmos autores contribuíram com a apresentação de alguns princípios curriculares, tais como a *relevância social dos conteúdos* e a *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno* – assuntos também já tratados neste trabalho anteriormente. A obra acima citada é de fundamental importância para o desenvolvimento da Educação Física como componente curricular, principalmente para sua definição como área de conhecimento presente no âmbito escolar. Segundo os autores, o objetivo da Educação Física escolar é:

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (p.38)

A partir da apresentação das obras acima, bem como da contextualização histórica da Educação Física escolar nas últimas décadas, podemos perceber as diferenças entre as ênfases que mesma assumiu. Reforçamos, neste sentido, a ideia de Tani (2008) apresentada anteriormente, a qual trata da importância do respeito e da consideração dos aspectos positivos de cada abordagem para o processo de constituição da Educação Física enquanto área do conhecimento pertencente à escola. Conforme acompanhamos nessa breve descrição histórica, este processo é recente e isto, inevitavelmente, exerce influências consideráveis em diversos aspectos referentes à área, como por exemplo, a produção de conhecimento, o currículo, a legislação, a formação universitária e a prática pedagógica.

Tendo em vista este conjunto de concepções, cabe aqui destacar que, principalmente no que diz respeito ao processo de formação dos professores de Educação Física – apesar da

importância do conhecimento acerca das abordagens teóricas, no sentido da apropriação do panorama teórico da área e do estabelecimento, por parte dos professores, de delimitações gerais para o seu processo de ensino – este não se constitui como um saber que permite, de fato, que o professor se torne um participante ativo no processo em que se configura o currículo, devido ao pouco aprofundamento e à falta do estabelecimento de relações entre as referidas questões teóricas e os desafios oferecidos pela prática pedagógica e pelo próprio currículo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – sobre os quais, dentre outros assuntos, trataremos a seguir, devido à sua relevância para a área enquanto prescrição curricular – também se referem a esta realidade histórica, afirmando que a ênfase pedagógica que a Educação Física assumiu se consolidou a partir de diversas abordagens, as quais “resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas” (BRASIL, 1997, p. 24).

3.2. Legislação e prescrições curriculares para a Educação Física escolar

Voltando novamente nosso olhar para a contextualização histórica da área, é necessário remetermo-nos a algumas iniciativas de natureza política e legislativa da década de 1990 que tiveram grande importância no sentido da reafirmação dessa ênfase pedagógica tratada anteriormente. Segundo Vago (1999, p. 37):

Desde 1996 novos ordenamentos legais pretendem organizar o campo escolar. No plano nacional, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996; o Ministério da Educação promoveu a elaboração e a distribuição dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, também em 1996; e em 1998 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.

González e Schwengber (2012) fizeram uma análise histórica da legislação brasileira sobre educação, especificamente das Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, com foco na Educação Física para os anos iniciais. Tais autores confirmaram a influência histórica sobre o modelo curricular da Educação Física, apresentando o processo de mudança evidenciado nas mesmas legislações. De acordo com eles, as Leis 4.024/61, 5.692/71 concebiam a Educação Física apenas como recreação ou atividade de cunho prático, atrelada aos esportes. Porém, com o advento da LDB atual (9.394/96), a disciplina passa a ser considerada como um componente curricular obrigatório, o que representa um significativo

avanço para a área. De acordo com o artigo 26, parágrafo 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, é importante a análise crítica feita por Vago (1999), a qual indica que esta lei estabeleceu apenas a obrigatoriedade da presença da Educação Física no currículo escolar, porém “não definiu critérios para a organização do seu ensino” (VAGO, 1999, p. 40). Com isso, “sua entrada em vigor possibilitou o aparecimento de maneiras diferentes de realizar o ensino de Educação Física. A falta de critérios permitiu que se configurasse quase um “vale-tudo” em sua organização escolar.” (idem)

Ou seja, no momento em que a LDB lei foi promulgada, pela falta de outras definições de caráter curricular e legislativo, o ensino da Educação Física poderia assumir-se descaracterizado e esvaziado, à medida que o cumprimento da mesma também poderia ser estabelecido de diversas maneiras, sendo ela interpretada com vista a interesses políticos, econômicos, administrativos, etc.. Dentre estas possíveis interpretações, destacamos, como exemplo, a quantidade de aulas de Educação Física por semana nas escolas: Segundo o mesmo autor acima citado, em muitos casos, este número tem sido reduzido “ao mínimo indispensável para configurar obediência à lei.” (idem). Além disso, para ele, existem outros fatores decorrentes da possibilidade de interpretações irresponsáveis da mesma lei, como por exemplo, a presença marginalizada da disciplina no currículo escolar, estando esta prevista, muitas vezes, em horários diferentes do turno em que o aluno está matriculado, ou mesmo a aula podendo ser substituída por outros tipos de atividades físicas praticadas fora da escola. Segundo o autor, nestes casos, “a educação física continuaria figurando no currículo da escola, mas desfigurada de seu caráter de área do conhecimento.” (idem)

Sobre os PCNs, como já discorremos na introdução do presente trabalho, estes surgem a partir da própria LDB, como um detalhamento das Diretrizes Curriculares Nacionais²², previstas na mesma como responsabilidade da União, em parceria com os estados e municípios (art. 9, inciso IV). De acordo com Darido et al. (2001), os PCNs foram elaborados por um grupo de pesquisadores, a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto, o qual inspirava-se no modelo educacional espanhol.

²² Não faz parte de nossas intenções discutir tais prescrições, porém vale ressaltar que concordamos com Vago (1999), sobre a importância destas diretrizes: “As diretrizes confirmam a obrigatoriedade da educação física na educação básica, estabelecida pela LDB em 1996. O mais importante é que, a meu juízo, não dão margem para a descaracterização da educação física como disciplina escolar. Ao contrário, ela é definida como área do conhecimento que integra a Base Comum Nacional do Ensino Fundamental, que as escolas estão obrigadas a contemplar ‘em sua integridade’. Creio, pois, que as Diretrizes constituem um contraponto legal aos usos interessados e irresponsáveis do ensino de educação física, praticados sob a LDB, podendo ser uma importante ferramenta contra a desfiguração, o esvaziamento e o desenraizamento escolar da educação física.”

De acordo com o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (DARIDO, et al., 2001, p. 18)

O volume referente às séries iniciais do ensino fundamental foi lançado em 1997, e é sobre este que tratamos aqui – devido à especificidade da pesquisa. Segundo as palavras do Ministro da Educação e do Desporto (da época em que os parâmetros foram publicados) dirigida aos professores, fica marcado a importância da abertura e flexibilidade permitida aos docentes. Segundo ele, os PCNs:

Foram elaborados de modo a servir de referencial para seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região (BRASIL, 1997)

E segundo a própria apresentação do volume referente à Educação Física:

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos (BRASIL, 1997, p. 15)

Em se tratando da especificidade da presente pesquisa, ou seja, a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, podemos dizer que os PCNS adquirem grande importância do ponto de vista da ênfase nos aspectos pedagógicos. Segundo a mesma apresentação acima mencionada, a segunda parte do volume:

Aborda o trabalho das quatro primeiras séries, indicando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação [...] Esta parte contempla também, aspectos didáticos gerais e específicos da prática pedagógica que podem auxiliar o professor nas questões do cotidiano das salas de aula e servem como ponto de partida para discussões. (BRASIL, 1997, p. 15)

Segundo Darido et al. (2001), os principais avanços dos PCNs para a Educação Física enquanto área de conhecimento dizem respeito a sua constituição como componente curricular que considera “o princípio da inclusão; as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); e os temas transversais.” (DARIDO et al., 2001, p. 19). Apesar destes avanços, algumas críticas também são feitas e dizem respeito desde o “processo de elaboração da proposta [...] até o sistema político vigente, propositor dos documentos.” (p.

27). Destacamos, com base nestes mesmos autores, duas críticas importantes para subsidiar a presente pesquisa. A primeira é que

apesar desses documentos estarem disponíveis na maioria das escolas públicas brasileiras, poucos professores os têm utilizado de maneira sistemática. Isto ocorre por razões diversas: documento de difícil leitura, compreensão e aplicação, poucos investimentos na formação inicial e continuada dos professores (p. 28).

A segunda é no sentido da “escassa e precária participação de professores²³ e outros setores educacionais e afins na elaboração dos PCNs” (idem), o que nos remete, segundo estes autores à inexperiência da Educação Física brasileira com questões curriculares, anteriormente à elaboração deste documento. (DARIDO, et al., 2001)

3.3. Relações entre Educação Física escolar e currículo no século XXI

A partir da própria legislação e das prescrições curriculares estabelecidas na década de 90, a Educação Física fixa-se de vez como área de conhecimento pertencente à escola. Além disso, respaldada também pelas discussões sobre a cultura corporal de movimento, a mesma área assume-se como detentora de conhecimentos próprios e dignos de estarem previstos no currículo escolar, o que, dentre outros aspectos, justifica a sua importância enquanto componente curricular. (BETTI; ZULIANI, 2002).

A partir da década de 2000, confirmando a ênfase da produção de conhecimentos sobre a área nos aspectos culturais inerentes à educação escolar, surgem trabalhos importantes e específicos sobre a relação entre currículo e Educação Física. Dente estes, destacamos os de Marcos Garcia Neira. Tal autor tem se valido dos estudos multiculturalistas ou das chamadas – como já definimos anteriormente – teorias pós-críticas do currículo. Neira (2008, p.40), evidenciando a “contradição já existente entre as culturas dos alunos e a cultura historicamente privilegiada pelo currículo”, ressalta a importância de se resistir a tal cultura dominante, comprovando isso através da constatação – sendo esta uma ideia que também nos é cara – da rejeição por parte dos alunos participantes de sua pesquisa às denominadas “atividades descontextualizadas”, ou seja, àquelas atividades propostas que não têm relação com suas experiências (NEIRA, 2008). Fazendo as devidas ressalvas tanto em relação aos objetivos da presente pesquisa, que não se inserem diretamente nesta discussão, quanto ao perigo do relativismo presente nos estudos multiculturalistas ou na abordagem pós-crítica do

²³ Segundo Arroyo (2011b), os professores resistem a este tipo de orientação curricular pelo fato de não serem representadas nas mesmas suas próprias práticas cotidianas.

currículo, como já destacamos amparados na literatura (FORQUIN, 2000), salientamos a importância do referido autor, o qual se destaca pelo aprofundamento dos estudos sobre o currículo em Educação Física sob a perspectiva cultural, a qual é definida pelo mesmo, em sua tese de livre-docência, da seguinte forma:

O currículo cultural da Educação Física é aquele que, como o seu próprio nome indica, tem como ponto de apego a cultura; pensa e age a partir da análise cultural. Pensa a partir das *perspectivas pós-críticas da educação, sobretudo os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico*. Age por meio dos temas culturais corporais, investigando e debatendo questões de classe, gênero, orientações sexuais, cultura popular, etnia, religiosidade, força da mídia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, culturas juvenil e infantil. É desse modo que o currículo cultural da Educação Física aborda as formas contemporâneas de luta social impregnadas nas manifestações culturais corporais (NEIRA, 2011, p. 187-188, *grifo nosso*)

A partir da ideia de cultura corporal, tema muito recorrente nas obras destacadas acima, podemos evidenciar a imensa gama de conteúdos que a área da Educação Física abrange, além de perceber a importância da apropriação dos mesmos para o desenvolvimento daqueles que os assimilam. Porém, no momento do estabelecimento do currículo, ou seja, da seleção e transposição didática dos mesmos, através, principalmente do planejamento e sistematização dos conteúdos, ressaltamos que encontra-se grandes dificuldades, o que acaba comprometendo o próprio trabalho docente e o valor da Educação Física como área de conhecimento presente no currículo escolar (PALMA; PALMA; OLIVEIRA, 2008). Segundo Betti e Jardim (2009, p. 4), “ao contrário de muitas outras disciplinas, há pouco consenso sobre quais seriam os conteúdos próprios da Educação Física na escola, e nenhum consenso sobre como eles deveriam organizar-se em um currículo.”. E, segundo Tani (2008, p. 329):

Cabe indagar: qual seria a área de conhecimento correspondente ao ensino da Educação Física? Que estatuto epistemológico ela possuiria? Qual seria o seu objeto de estudo e que tipo de conhecimentos produziria? Enfim, qual seria o corpo de conhecimentos da Educação Física do qual seriam selecionados os conhecimentos a serem disseminados pela EFE. (p. 329)

Palma, Palma e Oliveira (2008, p. 33) também discorrem sobre esta realidade, afirmando que os professores de Educação Física de maneira geral

têm muitas dificuldades em sistematizar os conteúdos. Quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar em cada uma das séries. As demais matérias possuem conteúdos sistematizados que indicam claramente o que ensinar ao longo dos anos escolares, mas a Educação Física não o possui, e isso acaba por gerar dúvidas e procedimentos de ensino desarticulados e sem sequência lógica.

Este panorama de dificuldades decorrentes da ausência de pré-elaborações do currículo apresentadas aos professores de Educação Física tem se modificado, principalmente nesta última década, como já apontamos na introdução do trabalho. Apesar de algumas dificuldades, alguns modelos ou propostas têm surgido e merecem significativa atenção, devido a sua importância para o campo do currículo na área.

3.4. Propostas curriculares estaduais e as possibilidades para as séries iniciais do ensino fundamental: profissionalização e coletividade

Souza Neto (1992), já apontava que em 1975, no estado de São Paulo, surgia a primeira proposta curricular para a Educação Física no primeiro grau. Mais recentemente, acompanhamos também o surgimento de propostas curriculares em diversos níveis, as quais também reforçam a valorização da área dentro do currículo escolar. Destacam-se, especialmente, aquelas de âmbito estadual. De acordo com Betti et al. (2010, p. 109),

nesta primeira década do século XXI, propostas curriculares para a disciplina de Educação Física têm sido apresentadas por sistemas escolares oficiais, como é o caso de Minas Gerais, Paraná e São Paulo, as quais incorporam, ao menos nos documentos escritos, alguns desses avanços teórico-metodológicos, em especial no plano da concepção da disciplina e suas finalidades.

Além desses estados citados pelo autor, outros, como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Acre e Sergipe, também passaram, nas últimas duas décadas, a construir e trabalhar com tais propostas. As diferenças referentes a cada estado dizem respeito ao público-alvo, o qual, em sua maioria, refere-se às séries finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e Ensino Médio e também às características de cada proposta. Segundo Betti et al. (2010, p. 111):

Algumas propostas curriculares oficiais são mais detalhadas e diretivas, outras mais flexíveis, umas ousam mais que outras no plano da indicação de objetivos específicos, estratégias de ensino e avaliação. Mas a preocupação comum é a sistematização dos conhecimentos da Educação Física ao longo dos anos escolares, procurando garantir aos alunos a apropriação crítica desses conhecimentos.

Apesar do surgimento destes modelos de currículo, geralmente, em nível estadual, para as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), estando sua maior porcentagem sob a incumbência das redes municipais de ensino, em decorrência do processo de municipalização, não existe a definição de um currículo em comum, como o que acontece em nível estadual, por exemplo. O que nos revela uma característica peculiar no que diz respeito à

possibilidade da construção de um modelo de currículo para a Educação Física pelos próprios professores – que também o executarão – de uma forma coletiva e, conseqüentemente, mais contextualizada. De acordo com Contreras (1990, p. 236):

Qualquer proposta curricular que deixe de lado as decisões profissionais do professor sobre o que e como ensinar, será irreal, além de eticamente questionável, porque seria sustentada apenas sobre a base de um comportamento automático dos protagonistas da sala de aula.

Encontramos então, no contexto da Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental uma oportunidade de caminharmos no sentido da profissionalização docente, a qual é necessária e desejada, mas ainda não foi estabelecida de fato. Atualmente, podemos evidenciar certa autonomia na elaboração do currículo por parte de alguns professores. Além disso, em alguns momentos isolados, também percebemos o surgimento de ações coletivas entre os docentes (mesmo estas não sendo explícitas na maioria das vezes). Porém, apesar destes dois importantes aspectos, o que ainda predomina nesta profissão são a aceitação de propostas exteriores (que “vêm de fora”) e o individualismo docente (GIMENO, 2000; ARROYO, 2011b). Podemos dizer que estas características inibem a produção de certos saberes práticos, assim como a sua disseminação aos futuros profissionais.

Por isso, em oposição a uma tradição dirigista e individualista da profissão, acreditamos que o currículo de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental, aproveitando-se do fato de que, na maioria das vezes, não há nenhuma definição em relação ao mesmo (excetuando-se a LDB e os PCNs), possa ser elaborado e executado também pelos próprios professores responsáveis pela disciplina de uma forma coletiva, aliado às orientações nacionais, em conjunto com as políticas públicas e dimensões do contexto em que esse processo é desenvolvido. Por isso, concordamos com Gimeno (2000, p. 198): “O enfoque coletivo da profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente é uma necessidade urgente entre nós”. Segundo Caldeira (2001, p. 93) “a escola deveria superar a ideia do trabalho individual do docente e facilitar a construção de formas coletivas de trabalho”. E ainda, de acordo com a mesma autora:

Trabalhar coletivamente significa organizar reuniões coletivas e sistemáticas para estudar, trocar experiências, refletir sobre os problemas encontrados na prática cotidiana na sala de aula e na escola e tomar decisões em relação a esses aspectos. Cabe ao coletivo de professores questionar sua própria prática, revisá-la e refletir sobre o que está fazendo e por que fazê-lo dessa maneira e não de outra. Cabe, também, ao professorado, compartilhar saberes e experiências, trocar informações sobre os alunos, confrontar pontos de vista diferentes, refletir sobre os saberes por eles produzidos. (CALDEIRA, 2001, p. 93-94)

Além deste enfoque coletivo necessário ao estabelecimento do processo de profissionalização docente, outro aspecto que nos é caro é a importância da presença dos aspectos da prática docente em seu processo de formação. Segundo a mesma autora acima citada: “Os programas de formação inicial costumam estar separados dos problemas reais que o professor deve enfrentar em seu trabalho cotidiano” (p. 91). Sobre estes aspectos acerca da formação inicial, bem como sobre a importância da presença do elemento da prática neste processo, apresentamos a seguir alguns pontos relacionados.

3.5. Apontamentos sobre formação prática dos professores de Educação Física

A Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004) é responsável por estabelecer diretrizes para cursos de licenciatura em Educação Física. A partir da definição do que é a Educação Física (artigo 3), podemos perceber que a legislação acerca da formação de professores se apropriou das mais atuais discussões teóricas sobre a área:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas de prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Apesar da clareza desta definição sobre a importância da Educação Física enquanto área de conhecimento, ao longo da história, a mesma assumiu diversas ênfases teóricas. Tais mudanças históricas, inevitavelmente, provocaram certa “crise de identidade da área”, pois as discussões teóricas, em muitos casos, não foram apropriadas por todos os professores, o que provocou e ainda provoca práticas diferenciadas num mesmo espaço e tempo. (NUNES; RÚBIO, 2008). Segundo Daolio (2004, p.2)

O predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sócio-cultural na educação física. Os profissionais formados até essa época – e, infelizmente, ainda hoje, em alguns cursos – não tiveram acesso à discussão da área e dos seus temas nas discussões socioculturais. O corpo era somente visto como um conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava o rendimento atlético e não fenômeno político; a educação física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas.

Neste sentido, Nunes e Rúbio (2008, p. 68), argumentando sobre as novas exigências impostas aos professores de Educação Física com o questionamento da validade dos antigos modelos de currículo, afirmam:

Sem conhecer os pressupostos que embasam as novas tendências, e sequer ter tempo para as experimentar e adaptar a sua realidade prática, o professor vê-se, constantemente diante da negação do seu trabalho, da própria função da escola e da Educação Física.

A partir destas constatações, também se faz necessário pensarmos com mais afinco a questão da formação de tais professores. Betti e Rangel (1996), respaldados pelo movimento denominado “ensino reflexivo” – defendido, segundo os autores, por estudiosos como Schön, Shulman, Zeichner, Perrenoud, Nóvoa, entre outros – afirmam que, tanto o conhecimento do conteúdo da disciplina, quanto os conhecimentos da experiência prática devem caminhar juntos, pois “a melhoria do ensino deve depender da mescla entre o conhecimento gerado pelos professores e o gerado pelas universidades” (BETTI; RANGEL, 1996, p. 12). Tal afirmação decorre de uma necessidade ligada à consolidação recente da Educação Física como área de conhecimento²⁴ pertencente ao currículo escolar. Segundo estes autores, passando de um currículo “*tradicional esportivo*” – no qual se defende a “separação entre teoria e prática” com diferenciada valorização de práticas esportivas – a uma “orientação técnico-científica” – sobre a qual, diversas críticas são feitas atualmente, no sentido da ênfase exacerbada nos aspectos teóricos e da dificuldade de aplicação dos conhecimentos advindos do ambiente universitário à prática pedagógica cotidiana – os professores de Educação Física formados a partir destes dois modelos encontram grandes dificuldades do ponto de vista de suas práticas de ensino (BETTI; RANGEL, 1996). Pensando nesta realidade, concordamos com Souza Neto (1999, p. 16), sobre a necessidade cada vez mais urgente

de se conjugar conhecimento geral com conhecimento específico, conhecimento específico com conhecimento pedagógico, teoria com prática, pesquisa com ensino, trabalho com reflexão. Reconhece-se a prática como portadora de um tipo de conhecimento necessário e emergente para a formação.

Ainda sobre estas relações, Benites, Souza Neto e Hunger (2008), analisando as Novas Diretrizes Curriculares²⁵ sobre a formação de professores de Educação Física, apontam – com as devidas ressalvas no sentido de uma leitura atenta e crítica destes documentos – que as mesmas trazem avanços significativos na direção da profissionalidade docente, destacando a

²⁴ Segundo Betti e Zuliani (2002, p. 74), somente “em meados da década de 1980, no Brasil, a Educação Física passa a constituir-se, nas universidades, como uma área acadêmica organizada”.

²⁵ Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 7/2004.

tentativa de valorização da prática pedagógica vinculada à produção de conhecimento e à formação profissional. Segundo o artigo 10 da mesma resolução acima citada:

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

Benites e Souza Neto (2003, p. 53), nesta mesma linha, propõem

a formação de um profissional mais bem preparado para fazer a leitura da realidade, estando disposto a trabalhar com a diversidade de forma coletiva e buscando uma preparação mais solidária e menos individualista.

Em se tratando do processo de profissionalização docente, são de grande relevância os aspectos até aqui evidenciados, como a coletividade dos professores e uma formação estreitamente vinculada à prática. Além destes fatores, ressaltamos a necessidade de que a produção acadêmica também passe a considerar o professor como elemento primordial na produção de conhecimento sobre a sua prática nas escolas. Por isso, trataremos a seguir sobre esta realidade da produção acadêmica sobre a temática da presente pesquisa.

3.6. Produção de conhecimento sobre currículo em Educação Física escolar

Na tentativa de detalhar o panorama do campo das produções acadêmicas sobre o currículo relacionado à Educação Física, realizamos também uma revisão sistemática em âmbito nacional (ainda não publicada). Buscamos trabalhos relacionados à temática da presente pesquisa em importantes bases de dados vinculadas às principais universidades brasileiras. Tal busca foi realizada por meio da utilização de palavras-chaves ligadas à temática aqui abordada, tais como: currículo, Educação Física escolar, proposta curricular, sistematização de conteúdos, dentre outras. Dentre os trabalhos considerados relevantes, devido a sua aproximação com o tema da presente pesquisa destacamos alguns, os quais são citados e analisados a seguir, assim como algumas de suas ideias e a relação das mesmas com a presente pesquisa.

Quatro trabalhos tratam da questão do currículo e da Educação Física com o foco nos conteúdos e na sistematização dos mesmos. Em sua dissertação de mestrado, Freitas (2001) aponta, assim como nos artigos de Rosário e Darido (2005) e Silva, Dagostin e Nunez (2009), certa tendência esportivista na seleção dos conteúdos das aulas de Educação Física. Os dois

últimos trabalhos citados chamam atenção, em suas conclusões, sobre a necessidade de novos estudos que revelem a causa do trabalho descomprometido, o qual gera uma falta de diversificação dos conteúdos das aulas. Rosário e Darido (2005), juntamente com Kawashima, Souza e Ferreira (2009), põem em evidência a questão da diferenciação dos conteúdos ou do trato pedagógico dos mesmos de acordo com o contexto em que se dão as aulas, o que é um aspecto que nos é caro nesta pesquisa.

No sentido da valorização da Educação Física como área de conhecimento, apesar de trabalharem com ciclos escolares diferentes do abordado na presente pesquisa, sendo 5^a a 8^a séries e Ensino Médio respectivamente, Sanches Neto (2003) e Kravchychyn (2006), sugerem a implantação de propostas curriculares que tratem a Educação Física escolar de forma mais crítica e menos dicotomizada. Ainda no que se refere à valorização da Educação Física como área do saber, Guimarães (2009) evidencia a existência de uma hierarquização das disciplinas curriculares, o que faz do currículo escolar um campo de disputa, no qual a Educação Física tem seu valor, que precisa ser reconhecido.

Por fim, três trabalhos fazem uma análise de algumas ações referentes ao campo do currículo e da Educação Física, implantadas em contextos específicos e que estão mais vinculadas à temática abordada na presente pesquisa. O primeiro deles, de Kawashima (2010), promove uma análise da sistematização dos conteúdos de Educação Física realizada pelos próprios professores da rede municipal de Cuiabá, através de uma investigação minuciosa desta realidade e da configuração dessa sistematização. A autora procura pôr em evidência a situação do município estudado em relação a estes aspectos, a fim de dar subsídios aos professores, gestores e responsáveis pela execução do currículo para que estes possam realizar as mudanças necessárias, no sentido da valorização da área e do ensino.

O segundo trabalho, de Amaral (2003), fundamentado em uma perspectiva crítica, busca apresentar algumas reflexões iniciadas a partir de um processo de formação continuada denominado “Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico” (PCTP), através do qual são estabelecidas relações de parceria entre os professores de Educação Física da rede municipal de ensino e a universidade, a fim de promover reflexões sobre as práticas pedagógica dos próprios professores, dentre as quais está presente e tem grande relevância aquelas relacionadas à questão do currículo. Estas relações iniciaram-se a partir da necessidade de construção coletiva do currículo de Educação Física pelos próprios professores, os quais foram assessorados para essa construção pela universidade. Eis alguns aspectos presentes no trabalho de Amaral (2003) que nos chamam a atenção: Importância da coletividade dos professores e da autonomia docente; produção de saberes pelos professores; necessidade de

uma prática reflexiva e de um formato de administração que, nas decisões referentes à escola, considerem a importância dos professores. Como podemos perceber, este último trabalho começa a discutir elementos importantes e que fazem parte do referencial teórico da presente pesquisa, porém, o mesmo não está vinculado exatamente à compreensão dos professores de Educação Física da Educação Básica sobre sua participação no currículo, mas sim às reflexões originadas dentro do âmbito universitário.

A pesquisa de Muñoz Palafox (2001)²⁶ se caracteriza como uma análise crítica e reflexiva sobre o mesmo processo de formação continuada – parceria estabelecida entre a universidade e os professores das escolas públicas – que mencionamos na análise de Amaral (2003). Na verdade, esta última é fruto e continuação do processo iniciado na tese de Muñoz Palafox (2001). Ou seja, as duas pesquisas se referem ao mesmo contexto. Nesse trabalho, o autor foca os estudos no referencial teórico-metodológico desenvolvido durante o processo de construção e implementação de uma proposta curricular para a Educação Física sob uma perspectiva crítica (emancipatória), questionando-se e promovendo uma discussão teórica sobre a possibilidade de implementá-la na prática. Esta discussão teórica relaciona-se em alguns pontos com o referencial até aqui apresentado, principalmente no que diz respeito às fragilidades da profissão e formação docente, a qual, muitas vezes, se encontra distanciada da realidade escolar. Muñoz Palafox (2001, p. 10) mostra que este distanciamento fica mais evidente nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que “têm dificuldades para ampliar e pedagogizar o universo de práticas corporais na escola”. Neste sentido, concordamos com o autor quando este defende que, para amenizar a crise provocada pelo distanciamento entre teorias críticas do currículo (marxista e neomarxista) e a realidade, precisamos “retornar à centralidade das práticas” (p. 17). A partir disso ele nos apresenta a definição de currículo como “uma estratégia de ação intersubjetiva dotada de procedimentos metodológicos (inclusive de controle do processo), que se efetiva no interior de um determinado sistema educativo” (p.123-124). Aqui fica clara a proximidade com nossa pesquisa, quando o autor ressalta a importância do contexto (“sistema educativo”) na definição do currículo.

Além disso, Muñoz Palafox (2001), como trabalhou de uma forma específica com a relação estabelecida entre professores e universidade, nos indica a necessidade de nos atentarmos cada vez mais às contribuições que a universidade julga oferecer aos docentes da

²⁶ Este trabalho não foi encontrado nas bases de dados em que fizemos as buscas que nos referimos anteriormente. Foi obtido através do contato que fizemos com o próprio autor, o Prof. Dr. Gabriel Muñoz Humberto Palafox.

Educação Básica, as quais, na verdade, muitas vezes, por ser tão exteriores aos mesmos, acabam se tornando para eles intervenções ineficientes, levando-os a desacreditá-las de sua importância, o que, para nós, é uma importante evidência de um processo de desprofissionalização da profissão docente.

Mesmo com o aumento da discussão sobre currículo escolar na área da Educação Física e as aproximações teóricas evidenciadas, como se pode perceber pelos trabalhos encontrados e citados, não há ainda, especificamente, pesquisas que busquem compreender as reflexões dos professores acerca de aspectos sobre a construção do currículo e o contexto de sua elaboração e execução, principalmente quando nos referimos às séries iniciais da educação básica, em especial, no caso desta pesquisa, das séries iniciais do ensino fundamental. A partir destas considerações, reiteramos uma vez mais que a ideia do presente estudos é desvelar elementos que venham a contribuir para as discussões sobre as relações entre currículo e Educação Física tanto no âmbito acadêmico como no âmbito profissional da docência.

CAPÍTULO 4. CAMINHO METODOLÓGICO

A abordagem da presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa (GIL, 1999). Tal estudo também é definido como do tipo exploratório, que, segundo Vilelas (2009, p.119):

Tem como principal finalidade a formação de conceitos e idéias, capazes de tornar os problemas mais precisos e de formular hipóteses para estudos posteriores. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se difícil formular hipótese precisas e de possível verificação.

A pesquisa foi realizada em uma cidade do centro-oeste paulista. A rede municipal de ensino da mesma conta com mais de 30 professores de Educação Física, os quais ministram aulas para os níveis da educação infantil, das séries iniciais (1° ao 5° ano) e das séries finais (6° ao 9° ano) do ensino fundamental. Desses professores, 14 ministram aulas para as séries iniciais do ensino fundamental²⁷. Todos estes, por ministrarem aulas para o nível de ensino abarcado pela pesquisa, foram convidados a participar da pesquisa. Porém, por motivo de recusa de participação ou impossibilidades decorrentes de razões pessoais, não foram todos que participaram. Contamos, então, com a participação de nove docentes, dentre os quais há três mulheres e seis homens, de idades que variam entre 30 e 48 anos.

A entrevista foi utilizada como técnica para a obtenção dos dados sobre a compreensão do professor sobre sua participação no currículo. Para que o roteiro de questões estivesse adequado aos propósitos do estudo, foi realizado um estudo piloto seguido de uma breve análise de seus resultados. Após essa adequação, o roteiro foi avaliado por uma especialista em Educação na área de currículo de uma universidade pública paulista. Após as alterações sugeridas, o roteiro foi aplicado com os participantes do estudo. Além do roteiro de entrevista, os participantes responderam a um questionário de caracterização da atividade docente e do contexto em que desenvolviam suas atividades pedagógicas.

As entrevistas foram registradas através de gravação de áudio em arquivos de formato MP3 e as falas dos participantes foram transcritas na íntegra para a posterior análise (Apêndice 1). Tais dados possibilitaram o estabelecimento das relações entre o modelo de formação e as possibilidades de participação dos professores no currículo, bem como a identificação de elementos que constituem a compreensão dos participantes sobre a participação docente no currículo. Além disso, também contribuíram para o estabelecimento de algumas dimensões do ambiente escolar, contribuindo, assim, para o atendimento dos

²⁷ A rede municipal investigada conta, para este nível de ensino (1° ao 5° ano), com 18 escolas.

objetivos. Se caracterizaram como semi-estruturadas. Segundo Negrine (1999, p.74) a entrevista é semi-estruturada quando

o instrumento de coleta está pensado para obter informações concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que se pensa.

Os entrevistados foram convidados a falar sobre: o conceito de currículo; a relação do docente e sua formação com este conceito; e, ainda, sobre a possibilidade da elaboração de uma proposta que considere a participação ativa dos professores de Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental nesse município, além da configuração deste espaço de atuação.

Além das entrevistas, também foi utilizado outro instrumento de coleta de dados: os questionários, sobre os quais já tínhamos nos referido anteriormente. Com a finalidade de auxiliar na caracterização das dimensões do ambiente escolar que influenciam o estabelecimento do currículo e de levantar dados que evidenciam aspectos relevantes sobre o participante e seu processo de formação, os questionários foram elaborados abordando os seguintes aspectos: Formação e tempo de serviço dos professores responsáveis por essa disciplina, rotinas de trabalho, número de aulas por semana, espaço físico e materiais didáticos disponíveis para as aulas de Educação Física e características (econômicas e sociais) da clientela e das escolas municipais. Se caracterizaram como de perguntas fechadas (Apêndice 2), as quais são, de acordo com Marconi e Lakatos (1990, p. 91), “denominadas limitadas ou de alternativas fixas”.

Sobre os aspectos éticos é importante afirmar que a pesquisa se orienta pelos preceitos do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96), tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” (Unesp) do campus de Rio Claro (Protocolo nº 8527). Foi realizada a apresentação do projeto e do pedido de autorização para a pesquisa junto à secretaria de Educação do município abordado, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores participantes, após contato prévio. Este termo assegurou aos participantes a confidencialidade e a privacidade, bem como a proteção da imagem, além de garantir que não haveria prejuízo algum, inclusive em termos de autoestima. Vale ressaltar que, a fim de garantir esta confidencialidade, os referidos sujeitos da pesquisa foram designados pela palavra “Professor” seguida de uma letra que os diferencia entre si, tal qual o exemplo: *Professor A, Professor B, Professor C*, etc.

A análise dos dados, obtidos com as entrevistas e os questionários, foi realizada com base no referencial de Lüdke e André (1986). Segundo estas autoras:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

A partir desta orientação, conforme os passos que a mesma sugere, fizemos inicialmente a codificação dos dados, a qual nos possibilitou dividi-los em três categorias – a primeira diz respeito às dimensões do ambiente escolar, a segunda à formação docente e à experiência prática e a terceira aos elementos do discurso dos professores sobre a participação docente no currículo – de acordo com as características semelhantes entre os mesmos, dentro das quais também realizamos subdivisões. Após este trabalho, as categorias nas quais os dados foram classificados foram reexaminadas e, assim, passamos para o processo que vai “da análise para a teorização” (p. 49) – o qual tem como base as mesmas três categorias mencionadas anteriormente. Segundo as autoras:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o ‘salto’, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. (idem)

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Neste momento, orientados por Lüdke e André (1986), buscamos identificar nos dados coletados as tendências mais relevantes, ou seja, os aspectos ou elementos recorrentes que foram destacados, considerando o viés teórico que nos subsidia, a partir de três categorias, as quais estão intimamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. A partir das mesmas, trazemos algumas proposições, as quais, por sua vez, também estão relacionadas à fundamentação teórica do trabalho.

5. 1. Dimensões do ambiente escolar, adaptações ao contexto e a participação docente no currículo

Sabendo da importância das *dimensões do ambiente escolar* (SCHUBERT, 1986, *apud* GIMENO, 2000), tanto para influência sobre o currículo, quanto ao favorecimento do surgimento de desafios à atuação profissional, apresentamos alguns pontos importantes²⁸ presentes nos relatos dos professores e nos questionários preenchidos pelos sujeitos da pesquisa. Pretendemos, com esta categoria, caracterizar a forma com que as dimensões do ambiente escolar influenciam a participação dos docentes no currículo. Remetendo-nos a esta ideia, fica muito evidente a capacidade de influência do contexto de atuação sobre o currículo, bem como sobre a forma de participação do professor no mesmo. Segundo Gimeno (2000), as condições nas quais o currículo se configura exercem fortes influências sobre este processo e sobre aqueles que estão envolvidos com ele, sejam elas estruturais, organizativas, materiais, de formação do professorado ou outras. Estas influências nos remetem à importância do professor para o processo em que se configura o currículo (CONTRERAS, 1990; GIMENO, 2000; TARDIF, 2002; ARROYO 2011a), enquanto principal responsável pelo ensino e maior conhecedor da realidade em que se dá a prática pedagógica. Esta realidade, em suas várias dimensões, foi exposta pelos professores.

5.1.1. Dimensões físicas e materiais

De acordo com uma pergunta – do questionário – referente à infraestrutura (espaço, material, equipamentos, etc.) disponível para as aulas de Educação Física, pudemos perceber

²⁸ Não foi possível identificar com clareza dados que estivessem relacionados à *dimensão psicossocial*, a qual foi mencionada na fundamentação teórica.

que a maioria dos docentes não estão satisfeitos: Três julgaram que o que dispõem é *insuficiente*; três acharam ser *pouco suficiente*; e os outros três acreditam ser *suficiente*. Dentre estes últimos, apesar de marcarem esta opção no questionário, seus relatos durante as entrevistas ainda revelam certa insatisfação com essa realidade. Nas entrevistas, foi unânime a insatisfação dos docentes com as dimensões físicas e materiais presentes nas escolas municipais nas quais os mesmos ministram aulas. Seguem algumas falas que mostram esta realidade.

Aqui o espaço é pequeno [...] Espaço e falta de material. Você pensa em tanta coisa, mas depois você vê que você não tem muita coisa. [...] Infelizmente, deixa-se mil coisas a desejar. Não é toda escola que tem quadra, não é toda escola que tem material. (Professor A)

A estrutura é precária. (Professor B)

Aqui na minha escola nós temos bastante material, e espaço físico nós temos uma quadra, mas não é muito boa, não é coberta, acho que isso seria muito importante ter um local adequado com sombra para as crianças. Aqui na minha escola no período da manhã se eu for para a quadra, é sol a quadra toda. (Professor C)

É difícil trabalhar lá. Nós não temos estrutura, espaço físico, ainda mais nós que trabalhamos com o movimento, nós precisamos. Tem um cantinho que às vezes eu vou. Ah, vai lavar aí agora. Vai em outra parte: Cheio de degraus em que eu corro o risco de meu aluno se machucar. Chega uma hora que você diz: Vamos para a sala de aula... A gente precisa! Mas lá na *escola X* não. Tem aquela quadra que é um ambiente único para duas escolas. Às vezes tem setenta crianças naquele mesmo espaço. Tem o recreio ali do lado e você não consegue se comunicar, mas eu ainda acredito nisso. [...] Então a gente se espreme, a gente vai num cantinho. Hoje o R... está lá num cantinho, aí você vai para sala de aula. (Professor D)

Nem todas as escolas têm um local adequado, nem todas as escolas tem materiais adequados e suficientes para trabalhar e acredito que não tem uma orientação melhor de como se trabalhar [...] Material também falta, espaço adequado falta. (Professor E)

Os desafios são muitos. Desafios e dificuldades. Falta de material. Algumas escolas com falta de espaço físico. (Professor F)

Local de trabalho nós quase não temos, temos aí pessoas que trabalham o dia todo no pátio, não tem local adequado para desenvolver as atividades. (Professor G)

Estrutura do ambiente de trabalho, estrutura de materiais para você trabalhar [...] Aí você tem um espaço, por exemplo, uma quadra, já é 50% do seu trabalho, você teria um ambiente todo pronto para você, mas não é o caso. Materiais você tem que adaptar, e por aí vai... (Professor H)

E espaço físico. Se você não tem espaço para se executar uma atividade é difícil você fazer uma atividade dentro de um currículo. Você coloca no planejamento uma atividade de correr e de pegar, mas se você não tem o espaço, se torna mais difícil. [...] Eu acho que o espaço físico poderia melhorar, um lugar adequado para guardar material, para conservar o material. (Professor I)

Sobre esta realidade, o gráfico seguinte nos fornece informações interessantes. Segundo o mesmo, a configuração dos espaços físicos que os professores dispõem para suas

aulas nem sempre se iguala em condições, pois nem todos podem utilizar os mesmos espaços para suas aulas, o que, obviamente, influenciará as questões curriculares.

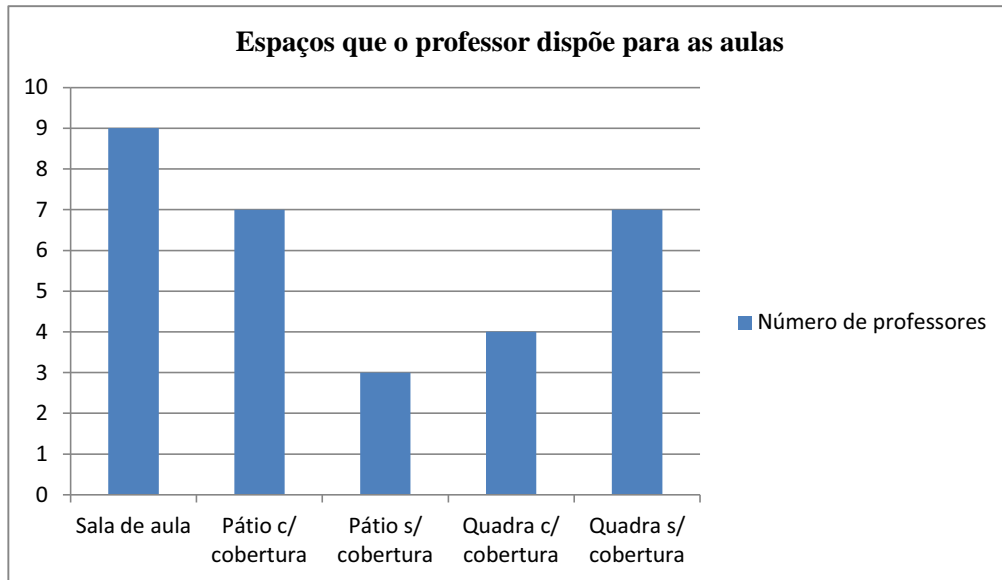


Gráfico 1 – Espaços disponíveis para as aulas de Educação Física

Para esta análise, é importante lembrar que a participação docente no currículo tem se concentrado nas fases finais do processo, ou seja, relacionando-se apenas ao nível da ação pedagógica (ARROYO, 2011b; GIMENO, 2000), o qual está mais propenso ainda às influências deste tipo de dimensão, pois a prática pedagógica eficaz pode exigir condições que, na maioria das vezes, não têm sido tão favoráveis. Neste sentido, podemos constatar que a precariedade de oportunidades/condições relacionadas ao espaço físico e ao material disponível para as aulas de Educação Física exige dos docentes ações diferenciadas, no sentido da adaptação das aulas e para amenização desta precariedade. O outro fator evidenciado – da diferenciação existente entre as condições que cada professor dispõe para sua prática – por sua vez, revela uma diversidade de contextos e, conseqüentemente o aumento da necessidade de adaptação no currículo.

Com base em Forquin (1993), devemos lembrar que os *recursos disponíveis* são um dos aspectos presentes no contexto de atuação profissional capazes de influenciar o currículo. Podemos dizer também que estes são bem conhecidos pelos professores – principalmente quando os mesmos são experientes. A partir destas constatações e do que já foi exposto, ressaltamos a necessidade de adaptação às oportunidades oferecidas pelas dimensões físicas e materiais à prática pedagógica como um dos elementos que constitui a participação do

professor no currículo. Tendo em vista estes fatores, propomos, antes de tudo, a melhoria das condições de trabalho (disponibilidade de recursos) e, a partir disso, maiores oportunidades de participação docente no currículo, uma vez que, ninguém tem um conhecimento tão claro acerca destas realidades quanto os próprios professores. (GIMENO, 2000), os quais, muitas vezes, devido a este tipo de privação, por exemplo, desenvolvem certos saberes que só podem ser apropriados a partir do contato com a realidade. (CONTRERAS, 1990; ARROYO, 2011a).

5.1.2. Dimensão interpessoal

Destacamos aqui duas realidades referentes às relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas diretamente com o ambiente escolar: os professores e os alunos. Em relação aos primeiros, de acordo com os relatos dos sujeitos, há na rede municipal uma característica que compromete o ensino na Educação Física, que é o individualismo docente, decorrente da falta de contato entre os professores da área:

A gente não tem acesso, não conversa, os professores da rede não tem conversa entre eles sobre isso. Então tudo o que é montado que eu faço é meu, só meu, eu estou sozinha. (Professor B)

Eu acho que a gente trabalha ainda muito individual. (Professor D)

Os professores poderiam ter mais contato um com o outro (Professor E)

Nós estamos no final do primeiro semestre e nós não tivemos uma reunião com os professores da rede. Até alguns anos atrás a gente fazia reuniões periodicamente e trabalhávamos em conjunto. (Professor I)

Em decorrência desta falta de contato entre os professores da mesma área, intimamente ligado à questão do currículo, segundo alguns professores, aparece outro problema/desafio, que é a discrepância entre os vários currículos elaborados individualmente e as variadas formas de trabalho docente.

Um professor trabalha num lugar de um jeito, outro professor trabalhar de outro jeito, dentro do que ele entende por Educação Física, eu acho que precisaria ser mais bem amarrado. (Professor E)

Ainda está num processo, ainda não chegou em um currículo em que todos professores trabalhem da mesma maneira. Acaba ficando que cada professor desenvolve seu trabalho de acordo com a sua experiência. Eu faço a minha. Mesmo que haja coincidência em algumas informações, é coincidência, não se trabalha em conjunto. (Professor H)

Eu percebo é que cada professor, cada escola trabalha-se com um planejamento só, um currículo individual [...] Hoje, cada professor trabalha de acordo com a sua escola. Quem elabora o currículo escolar em Educação Física hoje é o próprio professor. (Professor I)

Lembramos que a questão do individualismo docente – abordada por alguns autores citados na fundamentação teórica (GIMENO, 2000; CALDEIRA, 2001; ARROYO, 2011b) – tem sido um dos aspectos predominantes na docência – e o que, dentre outras questões, a tem descaracterizado como tal. Podemos dizer então que esse individualismo é o que também tem caracterizado a forma de influência da dimensão aqui tratada sobre a participação dos professores no currículo, a qual deveria se dar, segundo os mesmos autores acima citados, de uma forma coletiva, principalmente quando se tem em vista o processo de profissionalização docente. E, pelo que percebemos, os professores tem se incomodado também com isso, alegando – e neste ponto estamos de pleno acordo com os mesmos – a necessidade de diminuir a discrepância entre os currículos elaborados individualmente – influenciados pela diversidade dos processos formativos, tanto de natureza teórica, quanto prática – bem como entre formas de trabalho docente. Estas diferenças na forma de se executar as ações pedagógicas se devem ao fato de, conforme discorre Gauthier et al. (1998), não haver ainda na docência uma formalização completa de seus saberes, a qual é “fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (p. 17), principalmente quando se deseja caminhar no sentido da profissionalização.

Em relação aos alunos, destacamos dois aspectos: Primeiramente, a quantidade de alunos por escola e por turma. Segundo os questionários respondidos pelos docentes, as escolas da rede municipal investigada nas quais os sujeitos ministram aulas são classificadas em sua maioria (sete) como médias, as quais têm entre 100 e 600 alunos, enquanto duas são classificadas como grandes, com mais de 600 alunos. Destas nove escolas, a média de alunos por turma de seis delas é de 25 a 30 alunos, enquanto duas apresentam uma média de 20 a 25 e apenas uma tem mais que 30 alunos por turma. Apenas o Professor G comentou sobre esta realidade: “Eu acho que as classes estão muito cheias e necessita de uma atenção”.

O segundo aspecto destacado sobre os alunos diz respeito às suas próprias características enquanto sujeitos participantes do currículo. Dois professores comentaram sobre esta realidade. Em suas falas, identificamos dois desafios: a indisciplina e a falta de vivências capazes de gerar um desenvolvimento motor satisfatório para os alunos.

E o próprio comportamento das crianças, que cada dia está piorando, a própria responsabilidade, respeito e tudo mais. (Professor F)
Até pouco tempo, alguns alunos davam trabalho, agora muitos dão. [...] E pior do que isso. Eles têm uma experiência de Educação Física que não favorece um trabalho em que a gente quer desenvolver uma coisa a mais. Eles não têm uma experiência boa com Educação Física. Para eles, Educação Física, até pouco tempo atrás, para eles, era sair da classe para jogar bola, se divertir, brincar, mas sem nenhuma responsabilidade, mais como algo do

tipo de lazer... Precisava mudar a concepção deles de Educação Física para começar ensinar alguma coisa. Seria a possibilidade de eu dar a minha aula sem precisar ensinar o porque é que eu estou ensinando os fundamentos do handebol, porque é que nós estamos jogando uma queimada, porque é que não tem competição na aula. (Professor H)

Pensando na capacidade que este tipo de dimensão do ambiente tem de influenciar a prática do professor – enquanto participação no currículo – trazemos a seguintes ideias de Tardif (2012, p. 68): “Os alunos vão à escola porque são obrigados: Uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse”, afinal, muitas vezes, “a atividade escolar não tem uma função central em sua vida, mas é, muitas vezes, um fardo.” (p. 105). Pensando nisso, propomos, a partir da afirmação do mesmo autor, que

Os alunos não são apenas seres psicobiológicos. São também seres sociais parcialmente definidos por sua situação socioeconômica, seus valores, suas crenças, seus interesses, etc. O docente também deve ajustar-se a estes fenômenos [...] Um professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para os alunos, e precisa preocupar-se com eles. (p.70)

5.1.3. Dimensão institucional

Neste ponto, identificamos algumas condições oferecidas pelos órgãos responsáveis pela gestão das escolas, os quais, normalmente, estão de acordo com as intencionalidades do governo por eles responsável. Além da questão do individualismo docente – que também está relacionada às possibilidades oferecidas pelos órgãos gestores – dentre os desafios relacionados a esta realidade, destacamos, nos relatos dos sujeitos, dois pontos de grande importância.

Primeiramente, alguns professores criticaram a falta do que podemos denominar como uma proposta curricular ou um modelo de currículo para a Educação Física na rede municipal, ou mesmo qualquer outro tipo de definição, que, pela ausência, não é possível identificar. O que fica claro, pelas falas que seguem é que os professores se sentem angustiados pela falta de maiores amparos que os ajudem a pensar melhor as questões curriculares.

É difícil na Educação Física, mesmo o material que chega para as escolas, chega na nossa disciplina não tem. (Professor C)

Não existe nem aquela coisa de cima para baixo, porque a gente como PEB II, a gente entra na unidade e você está fazendo ali o seu trabalho. (Professor D)

Nós não temos um norte. Cada um faz o que acha que precisa ser feito [...] Falta orientação de como ser trabalhado, o que a gente poderia estar fazendo para melhorar. (Professor E)

A falta deste currículo e a necessidade de inventar a roda já andando... Eu tenho que desenvolver um currículo com as aulas já correndo, planejar tudo ao mesmo tempo. Você acaba ficando meio incoerente as coisas, meio desconexo. (Professor H)

Remetendo-nos a esta questão – do estabelecimento do currículo da Educação Física – percebemos que a área é marcada pela falta de consenso sobre os conteúdos, organização e ensino propriamente dito (PALMA; PALMA; OLIVEIRA, 2008; TANI, 2008; BETTI; JARDIM, 2009). Fica claro, no relato destes docentes, as dificuldades decorrentes da ausência de pré-elaborações curriculares para a área que se refiram às séries iniciais do ensino fundamental para a rede municipal em questão. Podemos dizer que este fator carrega consigo uma grande capacidade de influência sobre a participação docente no currículo, uma vez que a responsabilidade e as possibilidades de seleção e ensino dos conteúdos realizado pelo professor aumentam, à medida que as pré-elaborações inexistem. Estas possibilidades, por sinal, são, para nós, de grande relevância, uma vez que defendemos a participação cada vez mais ativa do professor no currículo – neste caso, especificamente, na própria elaboração do mesmo. Pensando em todas estas questões, lembramos a ideia trazida por Contreras (1990), a qual nos confirma o quanto *um quadro institucional e determinadas condições organizacionais* são capazes de influenciar o estabelecimento do currículo.

O Professor B, neste sentido, ainda aponta outro problema/desafio, o qual está também relacionado com o segundo ponto referente à atuação dos órgãos de gestão. Segundo esse docente, “o que mandam para gente²⁹ são tantos conteúdos, tantos eixos a serem trabalhados em pouco tempo, em poucas aulas.” (Professor B). Ou seja, pelo relato, identificamos primeiro a escassez de definições por parte da gestão e, logo em seguida, a impossibilidade de trabalho em um também escasso espaço de tempo concedido às aulas de Educação Física. As aulas de Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental neste município estão distribuídas com apenas um aula de cinquenta minutos por semana com cada turma. Os docentes discorreram sobre este assunto a partir de uma crítica no sentido da necessidade de um número maior de aulas por semana, para que se possa desenvolver melhor o próprio currículo em Educação Física.

Eu acho que precisa ter uma mudança de horários, de número de aulas. Porque, para estruturar um currículo em que eu dou nove ou dez aula para uma turma num bimestre...Então eu acredito que são poucas aulas para eles estarem aprendendo alguma coisa. Então precisa de uma nova estrutura de tempo de aula para eles. (Professor B)

²⁹ Vale lembrar que, atualmente, não há nenhum documento de autoria da rede municipal que se refira especificamente ao currículo da Educação Física.

Eu acho que poderia aumentar uma na semana, eu acho que uma vez por semana em uma classe é muito pouco. [...] a EMEF, fundamental I, poderia aumentar uma aula, duas na semana seria o ideal. (Professor C)

Eu não consigo entender que, em uma aula de Educação Física, a gente dá conta daquilo que é necessário. (Professor D)

Agora, uma aula de Educação Física, sendo que, às vezes tem um feriado, tem outra atividade física no horário da Educação Física e a aula é tirada. Punições, tira da Educação Física, porque é uma aula que a criança gosta. Então uma aula de Educação Física... Então a organização vem de lá e aí temos uma aula semanal. No estado, tínhamos duas, então eu acho que rendia um pouco mais o nosso trabalho. (Professor D)

Uma aula semanal é muito pouco para as crianças, principalmente nessa idade, eles precisam mais. (Professor E)

O número de aulas para o ensino fundamental é insuficiente, uma aula só para o ensino fundamental, já que no ensino infantil e no fundamental II nós temos duas aulas. Eu creio que, para o fundamental I, deveria ser duas aulas semanais. E um pouco mais de respaldo material para as escolas para desenvolver as atividades. (Professor F)

No caso das séries, do primeiro ao quinto ano, hoje nós temos na nossa rede uma aula por semana, poderiam ser duas. (Professor G)

Uma aula por semana... Eu dou uma aula e, daí uma semana, eu tenho que recordar o que foi feito. (Professor H)

Em relação ao número de aulas, eu acho que é um pouco falho [...]Eu acho que a Educação Física é essencial para o desenvolvimento de criança desta faixa etária. Eu acho que se tivesse mais espaço, mais brincadeira e mais uma aula a mais de Educação Física por semana, a gente poderia ver o crescimento e o desenvolvimento dela. (Professor I)

Podemos dizer que apenas uma aula por semana com cada turma é insuficiente, pensando-se em um ensino satisfatório e eficaz. Sobre esta realidade – a qual é de significativa importância para influência sobre a participação docente no currículo, pelo fato de interferir diretamente no tempo e, conseqüentemente, nas possibilidades de ensino de acordo com o mesmo – nos remetemos a Vago (1999), o qual discorre sobre este importante fator (a partir de uma crítica à organização legislativa), alegando que a presença da Educação Física no currículo escolar tem se configurado, muitas vezes, ao *mínimo indispensável*, o que, dentre outros fatores – como, por exemplo, a recente história da área vinculada a uma ênfase pedagógica (BRACHT, 2007; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008) – torna a área marginalizada em relação às outras disciplinas já constituídas há mais tempo. Pensando especificamente neste ponto, propomos o aumento deste número de aulas à medida que seja evidenciada a relevância da presença da Educação Física no currículo escolar, a fim de que a participação docente no mesmo seja mais intensa.

5.1.4. Condições do trabalho docente e habilidades do professor

Sabemos que, atualmente, as condições de trabalho docente não estão dentro do que se espera. Pensando nisso e conscientes ainda da existência de outros fatores, destacamos outros dois aspectos de grande relevância no que diz respeito à capacidade de influência sobre a forma de participação docente no currículo. O primeiro – como podemos acompanhar no gráfico a seguir – nos mostra a excessiva carga didática da maioria dos professores.

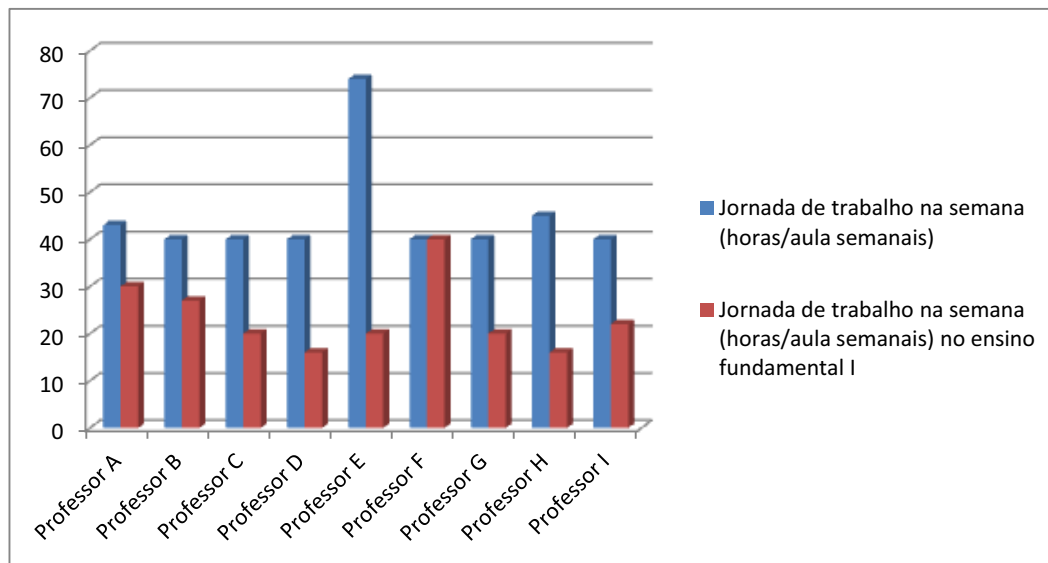


Gráfico 2 – Jornada de trabalho semanal

De acordo com o gráfico, podemos constatar que a jornada de trabalho de todos os professores é alta. Um deles (Professor E) tem uma jornada de 72 horas/aula semanais. O restante fica em torno de 40 horas/aula semanais, o que não é um número pequeno. Podemos também verificar pelo gráfico outro fator que tende a complicar a situação, o de que a maioria dos professores não se dedica exclusivamente às séries iniciais do ensino fundamental, o que os conduz a um maior trabalho para a organização do currículo de acordo com faixas etárias diferentes. Além disso, ainda encontramos no questionário o dado de que, destes docentes, seis ministram aulas em duas escolas, enquanto os outros três ministram em três escolas, o que pode comprometer o trabalho pelo aumento do cansaço decorrente do deslocamento e da necessidade de adaptação de acordo as mudanças inerentes a cada estabelecimento de ensino.

O segundo aspecto ligado às condições que podem comprometer o trabalho do professor diz respeito à necessidade de habilidades que o professor pode não ter adquirido em sua formação – discorreremos também sobre este fator de forma mais detalhada na categoria

seguinte. Como exemplo desta situação, trazemos o relato de um professor, o qual expressa suas dificuldades em pensar no currículo enquanto planejamento e sistematização dos conteúdos de acordo com as diferentes turmas para as quais ministra aulas.

Eu acredito que na prática eu, com criatividade, consigo manejar bem as aulas, passar conceitos para cada turma, tudo isso. Minha maior dificuldade mesmo é em planejamento, realmente o que ensinar para cada turma.[...] Eu me sinto muito perdida em alguns momentos. O que aplicar em cada série? [...] Eu sinto muita dificuldade de montar planejamento. Esta é uma dificuldade minha. E olha que eu já estou há sete anos. (Professor B)

Estes fatores, inevitavelmente, exercem influência sobre a participação do professor no currículo, principalmente no sentido da frustração e do desânimo a partir das altas exigências que lhes são feitas, diante das condições ruins que lhes são oferecidas. Dentre estas condições, que não são das melhores (SANTOS; SANTOS; LOPES, 2012), a jornada de trabalho elevada, a falta de exclusividade às séries iniciais do ensino fundamental e a necessidade de ministrar aulas em escolas diferentes são fatores importantes e que merecem ser considerados. Soma-se a isso, como vimos, a angústia de alguns docentes por não possuírem habilidades que também lhes são exigidas, mesmo que sua formação não as tenha abarcado. Neste sentido, Gimeno (2000, p. 97), argumenta a favor do professor e do seu papel na escola: “A crescente responsabilidade que é atribuída a ele, com a conseqüente pressão social, não tem correspondência com os meios, as condições de trabalho e a sua formação”. Podemos dizer que estas situações são de grande relevância quando nos remetemos à questão da influência do contexto sobre a participação docente no currículo. De acordo também com Arroyo (2011b), é necessário, para que se caminhe em direção a uma *cultura profissional*, que também se altere a *vida material dos profissionais e as práticas cotidianas e coletivas*.

5.1.5. Consideração do contexto/realidade

A partir da caracterização das dimensões do ambiente escolar e das condições do trabalho docente, as quais, como podemos perceber pela literatura e pelos próprios dados, não são exatamente as esperadas e almejadas pelos professores comprometidos com o ensino, queremos aqui mostrar que os docentes são conscientes não só do quanto tais dimensões são capazes de influenciar sua prática pedagógica durante as aulas de Educação Física, mas também em relação à importância de se considerar o contexto/realidade em que os alunos estão inseridos para o processo em que o currículo se configura. Seguem os relatos de alguns docentes que nos revelam esta realidade.

É difícil a gente dizer o que é o mais correto, mas, para a tua clientela, talvez isso sirva de uma maneira e para diante da minha clientela, talvez isso não caiba da sua experiência. (Professor D)

Depende o que nós temos em mãos, os nossos alunos, qual a capacidade deles e os materiais, espaço físico e os materiais, como bola, corda, bambolês e tudo mais, para a gente montar um currículo para passar para essas crianças. (Professor F)

Eu acho que tudo vai depender da sua realidade, eu acho que você tem conhecer a sua clientela perante os outros professores, professores de classe, ou outros da mesma disciplina, no caso da Educação Física, tentar elaborar um currículo específico para a sua realidade ali. (Professor G)

Esta consciência sobre a necessidade da consideração dos contextos, ou, mais especificamente, da influência destas dimensões do ambiente escolar na participação docente no currículo, caminha no sentido da própria literatura (FORQUIN, 1993; GIMENO, 2000; ARROYO, 2011a), a qual nos aponta a importância de adaptação do currículo – e, conseqüentemente, da participação docente no mesmo – à realidade em que o ambiente escolar se configura, tanto no que diz respeito ao valor da cultura ensinada para os alunos que dela se apropriam (BOURDIEU, 1992; FORQUIN 2000; CONTRERAS 2002; ARROYO, 2011a), como na questão das oportunidades que o contexto escolar oferece (FORQUIN, 1993; GIMENO, 2000; TARDIF; LESSARD, 2012). Esta questão da adaptação à realidade confere ao professor grande importância no processo de estabelecimento do currículo, uma vez que ele é quem, dentre os outros sujeitos participantes do mesmo processo, está mais próximo da prática do ensino e do contexto em que este se dá (GIMENO, 2000).

Pensando nessa questão dos contextos em que a escola está inserida, bem como das realidades em que vivem os alunos recebidos por cada estabelecimento, e a importância da consideração destes para a elaboração do currículo, constatamos a rica possibilidade de aquisição de saberes advindos da necessidade de adaptações que os professores têm que realizar em sua prática pedagógica. Neste sentido, das adaptações necessárias, tocando também no assunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Professor A e o Professor I discorrem: “Precisa de adaptações. Às vezes, não tem uma quadra, um ginásio, um espaço para a Educação Física.” (Professor I). Ou ainda:

Às vezes você pega uma coisa pronta, por exemplo, os PCNs. Lá tem todos os eixos que você tem que trabalhar. Só que você, na sua prática, você vai ver se aquilo é viável. [...] No papel é feito tudo, é tudo lindo, mas é na prática é que a gente vai ver o que cabe para cada classe, para cada turma, para cada criança. Às vezes tem criança que não se encaixa naquilo que você espera. Você tem que adaptar. (Professor A)

Os parâmetros curriculares montam um currículo que é legal, mas eles não pedem que executem um determinado tipo de atividade. De acordo com aquele parâmetro, você pode adaptar à sua realidade [...] Eu acho que é interessante a própria escola, dentro do seu ambiente, formular o seu currículo, porque cada escola, cada região é uma realidade diferente. Então eu acho que cada professor pode executar o currículo adequado, o planejamento adequado para os alunos da sua região, por causa da realidade escolar. (Professor I)

A partir disso, os professores discorrem sobre a importância do docente como aquele que, por estar inserido no contexto de cada escola, deve estar atento às necessárias adaptações no currículo, pois é ele quem vivencia a realidade. É por isso também que o docente tem um papel fundamental – o qual será discutido nas próximas categorias – uma vez que somente ele vive mais intensamente certas realidades, principalmente, aquelas inerentes à prática pedagógica nas escolas.

Eu acho que o papel aceita tudo, mas o real eu acho que ainda a gente está muito distante daquilo. (Professor D)

Eu acho que se o professor vem com aquele conteúdo pronto que ele vai dar e ele não está aberto para mexer em nada, não percebendo as crianças eu acho que está fadado ao fracasso. (Docente E)

O professor é aquele que está vivendo a realidade da sua escola. No nosso caso aqui é uma escola central, mas as escolas de bairros tem os problemas de bairro. Um é diferente do outro. Então o professor que vivencia a experiência naquela escola tem uma condição melhor para desenvolver o seu trabalho [...] por vivenciar a realidade, para poder pôr em prática o que as crianças necessitam e também para poder passar para eles o que a gente também acredita... (Professor F)

Eu disse que cada professor conhece a sua realidade. Eu acho que a secretaria deveria desenvolver um currículo e dar possibilidade para o professor adequar esse currículo à sua realidade escolar. (Professor I)

Como já nos referimos, sobre esta necessidade de adaptações, podemos notar a capacidade que o esforço exigido para isso tem de oportunizar a aquisição de saberes práticos (SANTOS, 2002; MOREIRA, 2002; TARDIF, 2002), os quais carecem de um processo de formalização a fim de que se constitua melhor um corpo de conhecimento próprio da profissão docente (GAUTHIER et al., 1998). A seguir, trataremos mais especificamente desta questão relacionada aos saberes práticos com o foco no processo de formação dos sujeitos da pesquisa.

5.2. Formação inicial, experiência prática e possibilidades de participação no currículo

A fim de discutir sobre as relações existentes entre a formação dos docentes e as possibilidades de participação no currículo, é importante lembrarmos alguns aspectos já

evidenciados na fundamentação teórica que se confirmam com esta análise: A possibilidade de aquisição de saberes práticos por meio das experiências com a prática pedagógica na escola; A ausência deste tipo experiência na formação inicial dos professores; A influência das mudanças históricas da área da Educação Física na própria formação; e algumas críticas importantes acerca da fragmentação da formação inicial e da ausência de discussões sobre currículo na mesma, bem como sobre a própria questão da prática pedagógica.

A tabela a seguir nos traz algumas informações sobre o processo de formação de cada professor, bem como do tempo de experiência docente de cada um. Estes dados foram evidenciados nos questionários preenchidos pelos professores e nos auxiliam na análise de alguns aspectos que também foram tratados nos relatos dos mesmos, principalmente no que diz respeito à formação pela experiência.

Tabela 1 – Dados sobre a formação dos sujeitos da pesquisa

Professor	Ano de conclusão da graduação	Tipo de instituição (graduação)	Idade (anos)	Outra graduação ou cursos de Pós-graduação	Tempo que atua como professor
A	1997	Privada	38	Educação Física escolar	7 anos
B	2005	Privada	30	Cursou pós-graduação, mas não especificou	7 anos
C	1995	Privada	43	Bases fisiológicas do exercício	18 anos
D	1988	Privada	48	Treinamento em academia	27 anos
E	1990	Privada	44	- Educação Física escolar - Treinamento Esportivo - Pedagogia	22 anos
F	1987	Privada	46	Bases fisiológicas do exercício	14 anos
G	1989	Privada	48	- Treinamento individual - Fisiologia do exercício	22 anos
H	2005	Pública	32	Educação Física escolar	7 anos
I	1991	Privada	47	- Educação Física escolar - Treinamento físico individualizado	21 anos

Relacionando a idade e o tempo em que os professores atuam na escola (todos há mais de 5 anos), podemos inferir que os sujeitos da pesquisa, na condição em que se encontram,

tiveram oportunidades de adquirir certos saberes (da experiência) que professores que se formaram mais recentemente não tiveram. Concordamos, por isso, com o Professor H na seguinte fala: “Eu acredito que a própria experiência dos professores, mesmo que não seja formal este currículo, ela já está constituída, mas ainda não foi formalizada.” (Professor H). Outro dado interessante que aparece na tabela é que apenas um professor teve sua formação inicial em universidade pública. Além disso, outro aspecto importante diz respeito à formação que os professores tiveram depois da graduação. Quatro dos participantes cursaram especialização em Educação Física escolar. E, apesar de profissionalmente a maioria se dedicar mais à área escolar, alguns cursaram outros cursos de especialização ligados à área da saúde e da fisiologia do exercício. Sendo assim, podemos dizer que, de uma forma geral, os professores apresentam algumas características em comum em sua formação, porém a que destacamos como mais significativa é o contato/experiência relativamente grande com a prática pedagógica na escola.

5.2.1. A prática no cotidiano escolar como possibilidade de formação

Pensando na possibilidade, que levantamos anteriormente, de aquisição de saberes a partir da experiência prática, queremos discutir aqui alguns aspectos importantes ligados a isso e também relacionados à formação dos docentes de maneira geral. O que encontramos nos relatos de alguns professores é um descontentamento com sua formação inicial, a qual, para eles, foi insuficiente para lhes favorecer ações e reflexões sobre a prática pedagógica em si. Segundo os docentes, os saberes ditos práticos são adquiridos, de fato, somente no exercício de sua ocupação.

Só na hora que você está na sala de aula é que você vê se você consegue trabalhar dessa maneira. Então eu acho que só com a experiência nossa é que pode acrescentar, ou tirar alguma coisa que não funciona. (Docente A)

Para mim não foi em faculdade. Foi na prática, através de PCNs, estudar PCNs na prática, porque na minha época de faculdade, de graduação, não pedia isso. (Professor B)

Na faculdade, na época da minha faculdade era pouco, não tinha muita coisa não, mas agora depois que a gente começa a dar aulas, nos estudos a gente vai pesquisando e vai tendo uma noção maior. [...] Na prática você vivendo, você trabalhando, você vai conseguindo mais conhecimento, você vai melhorando, vai adquirindo a experiência, pois quando você sai da faculdade para dar aula é totalmente diferente. (Professor C)

Você vai pegando ali o que os professores passam e você vai construindo, mais a convivência que você tem com o grupo é só depois a hora que você entra no trabalho. (Professor D)

A gente aprende muito com isso, o que é significativo, que atividade está sendo adequada ou não está sendo adequada. (Professor E)

A gente vai com o tempo, com a experiência que a gente vai adquirindo com os anos letivos, você vai moldando o seu currículo escolar. Desta maneira, cada ano que passa fica mais fácil, com as experiências adquiridas, principalmente se você consegue dar sequência numa mesma escola. [...] Com pesquisas, com os amigos, com trocas de informações com os colegas, pesquisas acadêmicas, bastante trocas de experiência... (Professor F)

Eu acho que a universidade é um caminho que dá meios, você aprende muito na prática. [...] Eu acho que você vai vendo, vai vivenciando a sua prática no dia a dia, então isso você vai mudando, vai interferindo. (Professor G)

Na verdade, eu aprendi isso, mais especificamente, na pós-graduação. Nada também que eu pudesse, praticamente, elaborar um currículo, ou entender qual é o funcionamento do currículo. E, mais atualmente, na prática, com a necessidade de modificar um planejamento, de acordo com as possibilidades que temos para trabalhar na escola. Mas, na faculdade em si, nada. [...] A faculdade deu uma diretriz geral, mas nada que focasse no currículo. [...] Foi só desta maneira que eu fui saber o que é interessante mesmo passar para os alunos, o que é efetivo, o que você consegue desenvolver com eles. Porque, às vezes, você coloca coisa no currículo que no papel elas ficam, mas na hora de realizar, a estrutura física do lugar, a própria característica da classe que você tem na mão, até a ordem dos conteúdos que você propõe acaba ficando difícil. Então a prática te mostra o que de verdade funciona, diferente e para contrapor um pouco o que você colocou no papel. (Professor H)

É provável – em decorrência do fato do tempo de experiência dos sujeitos da pesquisa com práticas pedagógicas escolares ser relativamente grande – que estes professores possuam importantes saberes adquiridos a partir do *exercício das atividades* exigidas pela docência (SANTOS, 2002) – saberes estes que necessitam passar por um processo de análise crítica quanto a sua validade (GOODSON, 2008) – que professores iniciantes, geralmente, não possuem. Neste sentido, é interessante a seguinte reflexão de Tardif e Lessard (2012, p. 51):

Quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício.

O principal motivo desta diferenciação entre professores experientes e iniciantes é justamente a remota possibilidade da aquisição de saberes práticos antes do próprio exercício do magistério – o que, como já evidenciamos, foi uma das críticas apontadas pelos sujeitos da pesquisa – uma vez que, na maioria dos casos, as universidades responsáveis pela formação destes docentes tem adotado um modelo marcado pela *academização* ou *universitarização* da

formação (FORMOSINHO, 2009), o qual tem como princípio a ausência da prática pedagógica, bem como dos próprios “práticos”, ou seja, dos professores que estão de fato ministrando aulas na educação básica, vivenciando o cotidiano escolar.

Apesar de reconhecermos que os saberes práticos não devem ser a única fonte de formação profissional, tal como discorremos a frente, este é um fator que deve ser considerado na discussão sobre a profissionalização da docência. Pensando na ausência de saberes práticos na formação inicial, apresentamos o gráfico a seguir, construído com base nos dados fornecidos pelos questionários. Nele podemos verificar que nenhum dos professores que participou da pesquisa teve, até hoje, oportunidade de atuar no ensino superior, mesmo sendo estes detentores de saberes importantes adquiridos com a prática e, segundo eles mesmos, indispensáveis para o ensino.

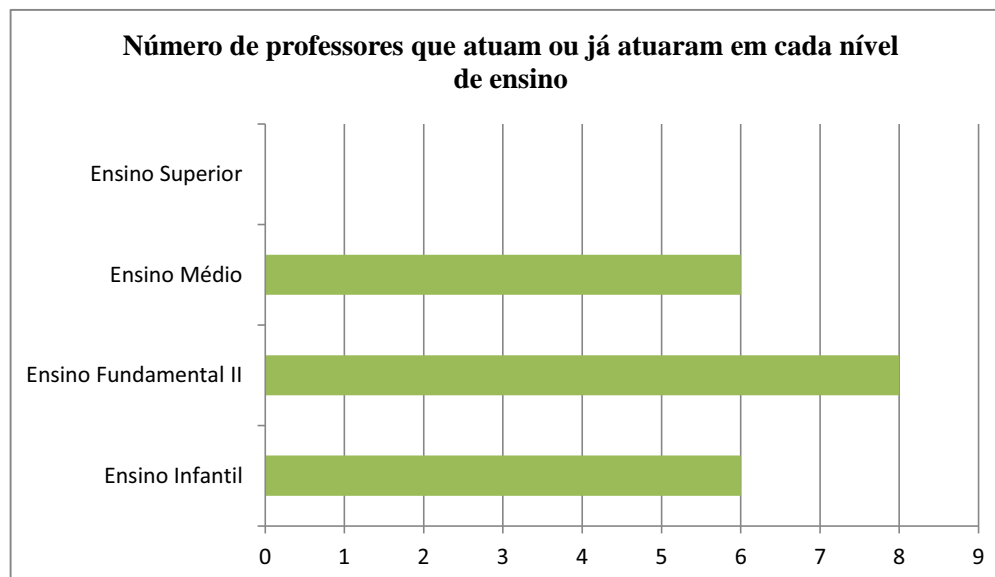


Gráfico 3 – Níveis de ensino em que os docentes atuam

Estes dados nos apontam uma relativa ausência de atuação dos docentes envolvidos diretamente com a prática pedagógica na escola em nível superior. E a consequência deste fator caminha na direção do que discorre Caldeira (2001), quando a autora afirma que a formação inicial está separada da realidade que o professor deve enfrentar no cotidiano das aulas. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (2011, p.18), o qual defende a

necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Nóvoa (2011) discorre também sobre a variação e a complexidade de saberes exigidos dos professores, os quais, na maioria das vezes, são obrigados a lidarem com situações que nunca lhe foram ensinadas, pois tiveram/têm uma formação deficitária, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas à prática pedagógica. Este fator desvaloriza e contraria o processo de profissionalização da docência, uma vez que não são concedidos aos professores meios para que sejam capazes de, autonomamente, analisarem, decidirem e agirem responsabilmente em relação ao ensino e às inúmeras exigências do mesmo (GIMENO, 2000; CONTRERAS, 2002; BENITES; SOUZA NETO, 2003; ARROYO, 2011a).

5.2.2. Mudanças históricas na Educação Física e a formação do professor

Além desta questão, surge outra discussão também importante sobre o processo de formação do professor de Educação Física, a qual, aos poucos, tem se apropriado das discussões relacionadas mais especificamente ao âmbito pedagógico. Segundo o Professor E, “o currículo nós trabalhamos na faculdade, mas ele era bem diferente do que é hoje” e concordamos também quando ele diz que “esse entendimento sobre Educação Física foi mudando durante os anos”. Isso, inevitavelmente, afeta a formação do professor. Discorrendo sobre sua passagem pela universidade e as mudanças que nela ocorreram, este mesmo professor disse:

Na faculdade, quando nós fizemos as disciplinas o que tinha eram os esportes, o quarteto fantástico lá, mais atletismo. Vimos pouca coisa sobre a cultura corporal do movimento. [...] O inicial da faculdade foi mais prático do que teórico, se baseava nos esportes. Naquele tempo, a Educação Física era entendida como um lugar para se treinar os alunos, na modalidade esportiva. E hoje, tem um maior entendimento, não é só isso. Tem o jogo, o porquê que joga, como que joga, de onde vem esses jogos, qual o significado desses jogos para os alunos. [...] O currículo mudou muito, os conteúdos que são trabalhados na Educação Física mudaram muito e se o professor não ver significado nisso, se na formação dele ele não estiver aberto para essas mudanças as mudanças não ocorrem. Ele precisa estar preparado para isso. (Professor E)

Nos relatos do Professor E, podemos perceber que a Educação Física tem passado nas últimas décadas por um significativo processo de mudança de identidade, o que também ficou provado pela sua percepção em relação às mudanças ocorridas na formação, a qual, de um modelo de formação inicial mais fragmentado embasado em alguns esportes, passou, hoje, a ser vista de uma forma mais abrangente, em que aparecem outros tipos de reflexões e

discussões. Por isso, concordamos com o mesmo professor, o qual defende que o professor *precisa estar preparado* para essas mudanças.

Se isso não acontece, haverá, inevitavelmente, um reflexo sobre a participação do professor no currículo, pois, se aqueles docentes já formados há um tempo relativamente maior – como é o caso da maioria dos sujeitos da pesquisa – e que tiveram em sua formação a predominância dos aspectos biológicos e esportivos, não atualizam seu embasamento teórico, corre-se o risco de se perpetuar pressupostos que não condizem com as mudanças para um olhar mais pedagógico, o que, por sua vez, pode conduzir a um desinteresse e ao afastamento das próprias discussões sobre o currículo da Educação Física e da participação docente ativa no mesmo.

Ao voltarmos nosso olhar para a literatura, confirmamos estes fatores ao lembrarmos que a Educação Física escolar se constituiu muito recentemente (em relação a outras disciplinas) enquanto área de conhecimento pertencente ao currículo escolar, o que faz com ela se encontre num momento de transição (BETTI; RANGEL, 1996; BETTI; ZULIANI, 2002), marcado pelo que Nunes e Rúbio (2008) chamam de uma *crise de identidade da área*. Nem todos professores tem se apropriado das mudanças nas discussões teóricas – de um predomínio biológico para questões mais relacionadas ao âmbito pedagógico (DAOLIO, 2004) – o que conduz, por sua vez, a significativas diferenciações entre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, à desvalorização do trabalho realizado (NUNES; RÚBIO, 2008).

5.2.3. Outros apontamentos/críticas sobre o processo de formação

Ainda sobre este processo de formação inicial, alguns docentes apresentam críticas importantes, as quais estão intimamente ligadas com as questões do currículo. Segundo o Professor A, sua formação inicial não lhe dava o respaldo necessário para a reflexão sobre o currículo, pois “era tudo meio picado, meio fragmentado. Aprendia um esporte, aprendia outro esporte, não tinha uma amarração.” Ou ainda, sobre a questão da faixa etária, o Professor D lembra o fato da ausência de conhecimentos sobre as séries iniciais do ensino fundamental em sua formação: “Eu pouca coisa eu vi destas séries iniciais”. E, de acordo com o Professor B, esta formação ficou comprometida justamente pela ausência também de conhecimentos ligados à prática, que lhe dessem condições de analisar a realidade, os quais só foram adquiridos no exercício da ocupação:

Você pega o primeiro ano de trabalho, você não tem a realidade mesmo de onde você vai trabalhar e também não tem a realidade de cada criança, porque na universidade, na graduação, a gente não tem um estágio que realmente te dê a garantia de saber o que você vai aplicar no primeiro ano, para o segundo ano, para o terceiro ano e assim vai. Então a prática foi para mostrar para mim quais seriam as atividades, o que seria necessário para cada idade. (Professor B)

Os professores não desconsideram a importância da formação teórica, a qual, segundo eles, prevalece nas universidades: “Sem a teoria também não garante nada [...] a gente tem a realidade na prática de como que é, mas a gente precisa de teoria.” (Professor B). Porém, como bem discorre o Professor D sobre a relação entre a formação teórica e prática “Eu não diria que uma é mais importante, mesmo porque a teoria vem única para nós dois e, na hora que você vai colocar em prática, vem aquele seu jeitinho, do que você acredita”. Por isso, reforçamos aqui, em concordância com os professores, a importância da prática pedagógica como meio indispensável para formação do professor, apesar de, até então, ser escassa no processo de formação docente.

Um exercício físico que é passado, não é para toda classe que funciona. Então, eu acho que com a prática a gente acrescenta. [...] Sem a prática nada se aprende [...] Sem prática não dá, só a teoria para mim não dá. (Professor A)

a gente questiona muito quando a gente vai em cursos e em especializações, que muitos destes professores, ou pouco viveram da prática, ou quase nada da prática eles viveram, e são eles que montam. (Professor D)

É na prática que a gente vai tentar colocar a teoria. Já o diz o nome, é prática. Vamos ver se está funcionando. (Professor E)

Em todos estes pontos, percebemos o quanto a formação está relacionada e pode influenciar as possibilidades de participação do professor no currículo, uma vez que, pelo que parece, os docentes, apesar de serem responsáveis diretos pelo currículo, nem se sentiram preparados para tratar estas questões inerentes ao trabalho docente quando iniciaram o exercício do mesmo, nem estão, ainda hoje, numa posição confortável para tratar de questões relacionadas ao currículo, uma vez que sua formação inicial, no que diz respeito a estes assuntos, foi insuficiente.

Mesmo tendo conhecimento destas falhas na formação – as quais podem acarretar sérios prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem e ao interesse dos professores pela sua própria profissão, que se encontra mal constituída e, assim, desvalorizada (ARROYO, 2011a) – é importante ressaltarmos que a necessidade de aquisição (“forçada”) destes saberes práticos, como já tratamos também na categoria anterior, se constitui uma importante possibilidade para se propor que os professores envolvidos diretamente com a prática

pedagógica na escola se tornem mais ativos em sua participação no currículo, uma vez que, hoje, podem ser considerados como profundos conhecedores do contexto em que atuam. (GIMENO, 2000).

Apesar disto, é necessário lembrar aqui dois aspectos importantes já evidenciados na fundamentação teórica do trabalho: Primeiro, é que a legislação acerca da formação dos professores de Educação Física (BRASIL, 2004), exige que ao futuro professor de Educação Física seja assegurada a *indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular* – o que deve acontecer *desde o início do curso*. Portanto, estas questões não estão apenas vinculadas a uma discussão teórica, mas são, hoje, de natureza legislativa, o que faz com que seja exigido dos cursos que não estejam atendendo a estes requisitos mudanças de fato, a fim de que não se comprometa a formação dos futuros profissionais da área, a qual deve possibilitar que o mesmo se prepare para saber lidar autonomamente com a realidade que o seu trabalho exige (GIMENO, 2000; BENITES; SOUZA NETO, 2003; ARROYO, 2011a); O segundo aspecto diz respeito ao risco que se corre quando, na ânsia de se valorizar as práticas docentes, esquece-se que nem tudo o que os professores aprendem lidando com as dificuldades do cotidiano da vida escolar é benéfico. Por isso, como já discorremos na fundamentação teórica, com base em Goodson (2008), é necessário que seja feita uma *análise crítica sobre os conhecimentos adquiridos através da prática*. Além disso, lembramos, com base neste mesmo autor e nos próprios relatos de alguns professores, que, apesar da necessidade de valorização das práticas docentes, não podemos nos esquecer da necessidade de fundamentação teórica, principalmente quando almejamos a profissionalização docente (GAUTHIER et al., 1998; ARROYO, 2011b).

A partir destas considerações sobre a formação e as possibilidades de participação docente no currículo relacionadas à mesma, desejamos, com base nos elementos encontrados no discurso dos docentes, deixar mais claro de que forma esta participação deveria se operacionalizar.

5.3. Elementos do discurso sobre a forma de participação docente no currículo

No discurso dos sujeitos da pesquisa, encontramos alguns elementos intrinsecamente ligados à participação docente no currículo, sobre os quais discorreremos nesta categoria, a fim de, a partir do que também já foi tratado nas duas categorias anteriores, completar o processo de análise que nos propomos acerca da compreensão dos docentes sobre sua participação no currículo.

5.3.1. Conceito de currículo

Iniciamos esta categoria nos remetendo ao que os professores entrevistados disseram sobre do que entendem por currículo, uma vez que este elemento do discurso é importante para situar o embasamento teórico do qual partem os sujeitos da pesquisa. A partir da observação das respostas relativas à questão que tratava sobre qual era o entendimento dos docentes por currículo, podemos perceber que a maioria deles relaciona esse conceito com conteúdo ou, especificamente, com a sistematização dos conteúdos de acordo com a faixa etária e as diferenças de cada público atendido nas aulas. Os trechos destacados a seguir demonstram claramente esta relação estabelecida entre os termos currículo e conteúdo. Segundo o Professor C, currículo é “o conteúdo que eu teria que seguir, no caso do ensino fundamental os conteúdos que eu seguir [...]. E, segundo o Professor I “O currículo é tudo que se passa em Educação Física na escola”.

No sentido do caráter de sistematização dos conteúdos referentes à área da Educação Física, a ser realizada de acordo com as turmas (salas) e suas respectivas faixas etárias, destacamos os seguintes trechos de algumas entrevistas:

Currículo é tudo o que vai ser dado no ano, neste caso, na Educação Física, de acordo com cada série [...] Porque nem sempre eu vou trabalhar com cada sala igual. (Professor A)

Currículo é tudo o que a gente vai ensinar para a criança no decorrer de cada ano, de cada ano letivo, o que a gente vai ensinar para o aluno. (Professor B)

[Currículo] seria a forma que você passa a disciplina para os alunos. A forma pedagógica e a faixa etária dentro da disciplina em si [...] por faixa etária, você vai fazer as suas atividades dentro de uma faixa etária, dentro dos seguimentos da Educação Física. (Professor G)

O currículo seriam os conhecimentos básicos que os alunos têm que adquirir no ano letivo, ou nas séries iniciais, ou na fase de ensino que a gente esteja trabalhando. Então seriam os conhecimentos básicos a serem adquiridos naquela fase de ensino. (Professor H)

Neste caso, o currículo está sendo relacionado, de maneira geral, à seleção da cultura, a qual, por sua vez, tem sido atribuída a ele como sua principal função. De acordo com o conceito estabelecido por Gimeno (2000), o currículo é um *projeto seletivo de cultura*. Portanto, o conteúdo é essencial para a constituição do currículo e sua apropriação é o que dá sentido à *existência da escola* (SAVIANI, 2000). Mesmo assim, como nos recorda Forquin (1993), a educação escolar, não pode se limitar a esta seleção. É necessário um trabalho pedagógico sobre esta cultura selecionada, a fim de que se constitua de fato em ensino. Como já afirmamos também anteriormente, esta tarefa de seleção – principalmente para a Educação

Física nas séries iniciais do ensino fundamental – tem estado intimamente relacionada ao papel do professor, uma vez que ele é quem, em muitos casos – como, por exemplo, na rede municipal em que a pesquisa foi realizada – tem sido o único responsável por esta tarefa.

Outros três professores relacionaram o currículo com a ideia dos objetivos a serem seguidos, ou mesmo com o planejamento das aulas – o que dá ao termo um caráter de maior abrangência e nos permite remetermos novamente a Gimeno e Pérez (1998), que argumentam sobre a imprecisão do mesmo, podendo este *significar coisas distintas segundo o enfoque que o desenvolva*. Sendo assim, podemos dizer que, neste caso, o currículo está ligado a uma função de organização da escola – a qual se dá a partir do estabelecimento de um norteamento e de estratégias para que a direção previamente determinada seja seguida – e, mais especificamente, da disciplina de Educação Física.

[Currículo] seria os objetivos, seria o que você tem que trabalhar dentro da sua disciplina. (Professor D)

O currículo é tudo que norteia as aulas da Educação Física na escola. (Professor E)

um planejamento em cima do que nós temos em mãos que dá para se utilizar para as crianças, em cima dos objetivos traçados. (Professor F)

A partir destas expressões, dois fatores nos chamam a atenção. Primeiro é a maior ocorrência das palavras *conteúdo* e *planejamento* em relação às outras expressões. E segundo, é o aparecimento da expressão *cultura corporal do movimento*, que, como já discorremos anteriormente é um termo relativamente recente no âmbito da produção de conhecimento da área da Educação Física. E somente um professor comentou sobre este assunto: “Dentro da Educação Física nós trabalhamos a cultura corporal do movimento, os jogos, as atividades que fazem parte da cultura da clientela que faz parte do universo da escola.” (Professor E). Neste ponto, fica evidente a relação do currículo com o conceito de cultura corporal, o que nos permite identificar o aparecimento de um elemento pertencente a algumas discussões teóricas atuais da área da Educação Física ligadas à questão do currículo e da cultura, as quais são aprofundadas, por exemplo, em Neira (2011), além de outros estudos do mesmo autor e tantos outros.

5.3.2. Importância da participação docente

Fica claro, pela fala de alguns professores, o quão é importante a participação docente de maneira ativa no currículo, uma vez que os mesmos são de certa forma os principais agentes neste processo, o que, por sua vez, é justificado pela fala do Professor H: “Os

professores de Educação Física, que são aqueles que já estudaram para isso, aqueles que estão na prática” (Professor H). Por isso, também concordamos com o Professor F, que defende que o estabelecimento do currículo deve acontecer de uma forma mais “flexível, ouvindo mais os professores, dando uma abertura maior aos professores, aos profissionais de cada área, que já tem a experiência no seu setor, na sua escola, para que possa fazer um currículo bem mais coerente.” (Professor F). Sobre esta importância docente, destacamos as seguintes falas:

Então eu acho que o papel do professor, o professor é o principal [...] porque nós é que estamos na prática. (Professor A)

Então, a gente acredita que o professor é a pessoa mais importante do currículo, mas sozinho ele também não faz. (Professor B)

Na verdade, o professor é a chave principal, porque é nós que estamos neste meio, entre teoria e prática. (Professor D)

O professor é quem vai dar significado para essas normas para esse currículo. É a formação dele, são os saberes que ele trás para a cultura corporal do movimento, o seu significado é que vai poder concretizar ou não o currículo. (Professor E)

Eu acho que o professor é o principal meio dessa ligação toda aí [...] quem sabe da matéria, da disciplina acho que seriam os professores. (Professor G)

Como já nos referimos anteriormente, nem sempre a participação docente no currículo é levada a sério. Muitas vezes, conforme as palavras do Professor D, o currículo se configura como aquilo “vem para que a gente desempenhe”. Ou seja, na maioria dos casos, ele se configura como algo exterior às intencionalidades, ao contexto e à prática pedagógica do professor. Conforme as palavras do Professor F:

Em boa parte, o professor não manda nada. É muito de cima para baixo. São muitas determinações. É lógico que na nossa área de Educação Física nós temos que fazer alguma coisa para ter esse currículo, mas muita coisa vem imposta. Em relação à participação do professor, ele não é ouvido em muitos casos.

Podemos dizer que os professores não estão de acordo com esta realidade. Sendo assim, defendem a participação do professor como necessidade, a fim de que se estabeleça a adequação do currículo à realidade escolar, a aderência dos professores ao mesmo currículo, a autonomia docente e, conseqüentemente, a melhoria do ensino. Seguem as falas que revelam isso:

Quando a gente montasse esse currículo, já ia ter alguma coisa adaptada para a nossa realidade. [...] Nós professores deveríamos montar um currículo, então tudo seria adaptado para a realidade da nossa cidade. (Professor A)

O professor é aquele que vai colocar tudo isso em prática. (Professor C)

Tudo isso vai se concretizar se o professor perceber significado nessas coisas, nessa construção, se ele fizer parte dessa construção. (Professor E)

Eu sempre falo para os meus alunos, para as pessoas que estamos conversando: Se a gente não envolver as pessoas que vão participar desse processo, esse processo não tem significado, então as pessoas não compram a ideia, se vem com uma coisa feita da sua cabeça, só da sua cabeça, pode ser a melhor possível, mas eu não fiz parte desse processo, então que significado tem aquilo para mim? Se eu construí, eu estou junto, estou fazendo parte desse processo, vai ter muito mais significado, com certeza as pessoas vão abraçar e vão aderir bem melhor. (Professor E)

Porque eles [os professores] estão vivenciando. Estão sentindo na pele as dificuldades que tem para ministrar as suas aulas, as dificuldades que os alunos têm. Se vier pessoas de fora, de faculdades, de outros lugares e vão dizer: No papel é assim, faça isso, isso, isso. Mas a prática é totalmente diferente. Então, nós, que estamos vivenciando isso, seríamos as pessoas mais capacitadas para fazer um trabalho mais coerente. (Professor F)

Eu acho que só o professor de Educação Física pode pôr em prática o que é pedido dentro do currículo, dos PCNs, das apostilas, seja o que for. Mas, se não tiver a participação do professor, eu acho que a execução da atividade que está nos parâmetros ou nas apostilas eu acho que ela é inviável. (Professor I)

Como podemos perceber, nos discursos dos sujeitos da pesquisa, é atribuída significativa importância à participação docente ativa no currículo. E o principal motivo desta atribuição é a capacidade que os professores detêm de conhecimento da realidade (GIMENO, 2000), tal qual já expusemos em diversos momentos do trabalho. Mais do que a valorização de sua participação, os docentes a defendem como necessidade, a fim que seja possível estabelecer a *adequação do currículo*³⁰ à realidade escolar, a *aderência dos professores ao mesmo currículo, a autonomia docente e, conseqüentemente, a melhoria do ensino*.

Por isso, em oposição à predominância do aspecto da *aceitação de propostas exteriores*³¹ no exercício da docência (ARROYO, 2011b), defendemos aqui, tal como já enunciamos na fundamentação teórica – com base em Contreras (1990), Gimeno e Pérez (1998), Gimeno, (2000), Tardif (2002), Arroyo (2011a), Nóvoa (2011) – que a participação docente ativa no currículo (de uma forma coletiva) é uma importante possibilidade de relacionarmos de uma forma mais intrínseca o trabalho do professor com seu contexto de atuação, sobretudo tornando o currículo mais adequado à realidade (FORQUIN, 1993; CONTRERAS, 2002; ARROYO, 2011a), o que, por sua vez – gerando um compromisso

³⁰ Podemos lembrar aqui que, pela sua própria natureza, as prescrições que dizem respeito ao currículo, tais como PCNs e LDB – sobre as quais também já tratamos, inclusive apontando as críticas que lhes são dirigidas – não contemplam especificamente os aspectos da *adequação à realidade*, porém são de grande importância para estabelecer delimitações necessárias para a prática pedagógica.

³¹ Lembramos também aqui – como já enunciamos na fundamentação teórica – como exemplo de *propostas exteriores* – ou seja, propostas que não permitiram uma abertura significativa à participação docente – o chamado, hoje, Currículo do Estado de São Paulo, ou algumas outras propostas estaduais que tem surgido nos últimos tempos, conforme lembra Betti et al. (2010).

maior dos professores com suas próprias proposições – tende a uma maior eficácia das práticas pedagógicas em relação ao desenvolvimento dos alunos.

5.3.3. Interesse pela elaboração de um (modelo de) currículo

Foi recorrente nas falas dos professores a insatisfação com a ausência de pré-elaborações do currículo referentes à área da Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental, ao contrário do que acontece em outras disciplinas. Segundo eles, a área goza de certa liberdade, a qual nem sempre é positiva. De acordo com o Professor F: “Essa ausência é ruim.” Esta liberdade diz respeito à possibilidade de, na ausência de maiores definições (além dos PCNs), o professor seja o único responsável pela elaboração do currículo. Segundo eles:

Como tem de outras disciplinas, como tem de matemática, português... Eu acho que a Educação Física peca nesta parte. (Professor A)

Parte de Educação Física, eu acredito que a gente tem liberdade até demais. A gente tem os PCNs para trabalhar os eixos, o que está lá e tal, mas a gente pode aplicar várias atividades de qualquer forma, sem nenhuma fiscalização, sem nada. (Professor B)

Na Educação Física em si, você não tem. Nós temos que seguir certas normas, mas especificamente como outras matérias você tem mais liberdade de criar, de intervir do que as outras, porque não tem uma linha bem específica nisso. Até não vejo nas escolas uma apostila determinada para o professor seguir, então eu acho que você tem uma abertura maior para você passar as suas propostas. (Professor G)

Fica ao nosso cargo estabelecer o currículo, então tem aquilo que a gente acha que é favorável, que é efetivo. Então é o professor que elabora o currículo. A gente não segue uma diretriz: Olha, tem que trabalhar isso, tem que trabalhar aquilo. Tem estas expectativas de aprendizagem, que a gente espera que o aluno aprenda em cada fase de ensino, mas é o professor que estabelece o currículo pela nossa prática. Deu certo, não deu e, à medida que os anos vão passando, a gente ainda está nesse processo, a gente vai modificando para que este currículo se constitua melhor. [...] Se nós tivéssemos este currículo, ele não ia me obrigar a realizar aquela atividade, mas ele ia me mostrar que eu tenho um caminho para seguir... Porque, até então, eu não tenho que seguir uma coisa que não existe. Então, faz diferença. [...] Eu penso que não existem muitas definições para as séries iniciais do ensino fundamental hoje. A maioria das escolas está nas mãos do município. [...] Então eu, aqui na nossa cidade, não vejo muita definição do currículo não. (Professor I)

A manifestação do interesse pela elaboração de um modelo de currículo (*pré-elaborações do currículo*), segundo os relatos acima, decorre da ausência deste tipo de material para a área da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental – tal como já evidenciamos na primeira categoria, no que diz respeito à dimensão institucional do ambiente escolar. Esta ausência, conforme os relatos, poderá traduzir-se ou em liberdade para

que se exerça a autonomia de cada docente – o que iria ao encontro da profissionalização – ou numa liberdade que permite certo “relaxamento”. Ou seja, à medida que não há maiores definições, não existe a possibilidade de que seja exigido dos professores um compromisso com todos os detalhes relacionados às questões curriculares, ou mesmo com o ensino.

Acerca da ausência de pré-elaborações do currículo, é importante também nos atentarmos para o que Gimeno (2000) discorre acerca desta realidade (necessidade de “pré-elaborar” o currículo individualmente), a qual exige um esforço dos professores para o qual, às vezes, não estão preparados – ou pelas condições oferecidas pelo contexto escolar, ou pela própria formação. Segundo o autor:

A renovação pedagógica, que preconiza o papel central para os professores no planejamento de sua prática, deve analisar as condições objetivas do trabalho profissional dos docentes, além das trabalhistas, para propiciar saídas realmente libertadoras, ao mesmo tempo que se é consciente das dificuldades objetivas do plano. Recomendar a eliminação de qualquer meio que proporcione ao professor modelos pré-elaborados do currículo, como são os livros-texto, supõe deixar boa parte deles sem saída alguma. (GIMENO, 2000, p. 149)

A insatisfação com a ausência de um modelo de currículo conduziu os professores a se remeterem à necessidade de elaboração de um modelo de currículo para a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Os seguintes relatos nos mostram os argumentos utilizados para a criação de uma proposta desta natureza:

[O município] é grande. Tem várias escolas. Os alunos não ficam só naquela escola. Ele é seu aluno este ano, só que você não sabe se será o ano que vem. Então tendo este currículo básico, quando você chega no segundo ano você já sabe tudo o que o primeiro ano já trabalhou, assim quando chega no terceiro e, assim sucessivamente. (Professor A)

Eu acredito que precisa ter uma proposta sim, porque está muito banalizado. Sabe, de qualquer forma, vai lá, vamos trabalhar qualquer coisa, habilidades motoras e pronto. Não, eu acho que precisaria ter uma linha do que trabalhar.[...] Já passou da hora da gente se organizar e entender realmente o que é um primeiro ano, o que é um segundo ano e estar separando quais são as atividades ideais, quais são as coisas ideais para serem ensinadas. (Professor B)

Eu acho que as séries iniciais carecem um pouco melhor de fundamentação do seu currículo. [...] Eu acredito que seja muito importante um currículo para unificar, porque cada professor tendo sua bagagem ele trabalha de uma maneira, os conteúdos que ele acha necessário, então eu aqui acho que é necessário uma coisa, outro em outro lugar acha que é necessário outra coisa. Esse aluno troca e não tem nenhuma forma se trabalhar sistematizada, um trabalha de uma maneira, outro trabalha de outra, se este trabalho for construído junto com os professores e com auxílio de algumas pessoas melhor ainda. (Professor E)

Eu acho interessante porque nós temos muitos professores, muitas escolas, então eu acho que poderia ter, no caso, um entendimento entre os professores para que todo mundo pudesse seguir uma linha, lógico que dentro disso como eu disse poderia ser trabalhado outras coisas. Mas poderia seguir todo mundo um caminho. (Professor G)

Eu acho muito importante este currículo, para que todos possam saber para que caminho estão direcionando os alunos e para que o trabalho seja concreto e não fique disperso, pela experiência de um, pela falta de experiência de outro, até mesmo para quem está começando. Muitas vezes, quem está começando, na faculdade, na formação dele, ele não foi privilegiado, então isso vai servir para ele como se fosse um norteador. Para o professor que tem mais experiência, não vai ter nenhum empecilho. O currículo não vai engessar aquilo que você quer ensinar para os seus alunos. [...] Eu acho fundamental que a gente tenha um direcionamento das atividades, para que todos trabalhem num mesmo caminho. [...] Eu acho que já passou da hora da Educação Física ter este currículo, para que a gente tenha como embasar o nosso trabalho, para que a gente tenha algo material para começar nosso trabalho. Para que o nosso planejamento, bimestral, semestral e anual tenha este suporte do currículo. Até para que o nosso trabalho seja mais valorizado em questão de estrutura física, material, técnica, para que quem comece não fique, vamos dizer assim, jogado na sua própria prática, sua própria experiência. Para que saiba que, entrando nesta rede de ensino, ele tenha este direcionamento, para que os alunos desta instituição de ensino tenham que aprender isso... Então eu acho extremamente necessário. (Professor H)

A partir desta ausência e da necessidade de um modelo de currículo, reveladas pelos sujeitos da pesquisa, nos remetemos agora às possibilidades de que a construção do mesmo se concretize. Alguns pontos, neste sentido, como vimos, foram levantados, principalmente no que diz respeito ao apoio declarado de alguns professores à construção de uma proposta pela qual os próprios docentes seriam os responsáveis; à confiança na capacidade dos docentes para tal; e ao otimismo destes em relação ao possível apoio das instâncias políticas do município – principalmente por parte do atual secretário de educação, que é também graduado em Educação Física. Seguem os relatos:

Precisamos sentar e discutir. Eu acho que espaço tem, horário tem, só falta querer. (Professor A)

Eu topo fazer um currículo, montar um currículo, fazer alguma coisa legal, fazer acontecer as aulas, mas eu acredito que eu precisaria de mais ajuda. (Professor B)

Então acho que isso tem tudo para ocorrer, só depende de vontade política e vontade desses professores. (Professor E)

Pelo pouco contato que nós tivemos com o nosso novo secretário, há disposição para que isso ocorra. Principalmente porque ele é professor de Educação Física também. Então ele se interessa. (Professor F)

O nosso secretário, ele é professor de Educação Física e ele tem uma proposta para que nós façamos algo em prol da Educação Física elaborado pelos professores de Educação Física da rede. (Professor G)

Eu espero que a construção deste currículo aconteça. Eu acho que vai ser um salto para a educação municipal e não é algo extraordinário de ser realizado.

É extremamente possível. Material humano tem. Qualidade profissional tem para isso. Eu espero que isso aconteça logo e, se possível, para o ano que vem, já tenha algo definido. (Professor H)

Os argumentos utilizados pelos sujeitos para defender a necessidade desta elaboração dizem respeito à necessidade de diminuição da discrepância entre os currículos definidos individualmente pelos docentes – conforme já argumentamos na análise da primeira categoria, com base em Gauthier et al. (1998) – além do estabelecimento de um padrão que fortaleça os vínculos entre os professores desta rede de ensino e que possibilite que aqueles que iniciam a sua atuação tenham um conhecimento prévio para o desenvolvimento de seu trabalho – já que, conforme já discorremos na segunda categoria analisada, na maioria das vezes, a formação inicial não fornece subsídios suficientes para o conhecimento pleno da realidade escolar. (GIMENO, 2000; ARROYO, 2011a). Concordamos, portanto, com o Professor H, o qual defende que a definição deste padrão é algo necessário para que *o trabalho seja mais valorizado*, uma vez que um modelo desta natureza pode se constituir como um meio material no qual estejam previstos e formalizados os saberes que os professores de Educação Física detêm – caso, obviamente, sejam eles de fato os responsáveis pela elaboração do mesmo.

Como já destacamos, houve uma importante manifestação de apoio a uma possível iniciativa de elaboração de um modelo de currículo pelos próprios professores, os quais se sentem otimistas ao pensar tanto sobre a capacidade do professorado para esta tarefa, quanto ao possível apoio (político) do secretário de educação do município – o qual, como já mencionamos, também é graduado em Educação Física. Principalmente no que diz respeito a este apoio político, Nóvoa (2011) discorre que esse fator é uma das condições necessárias para que mudanças reais neste sentido aconteçam.

5.3.4. Coletividade docente para a construção do currículo

Por último, pensando então nos indicativos levantados até aqui sobre a importância da participação ativa dos professores no currículo, bem como na possibilidade de elaboração de um modelo desta natureza pelos próprios professores da rede municipal, desejamos, a partir do discurso docente, pôr em evidência o modo como se operacionalizaria esta participação e, já que foi estabelecido um caminho, de que forma a elaboração deste modelo de currículo deveria acontecer.

Tendo em vista a necessidade e a possibilidade, levantadas pelos professores, da construção de uma proposta curricular em nível municipal para a Educação Física nas séries

iniciais do ensino fundamental, os docentes foram convidados a expor, durante as entrevistas, suas ideias sobre a maneira de como esse processo deveria acontecer. Dois professores, ao discorrer sobre o assunto, mencionaram a possibilidade de que a iniciativa para a construção de um modelo de currículo devesse ser tomada pelo poder público municipal, a partir de suas diversas instâncias:

Isso deveria vir da prefeitura baseado nos PCNs. (Professor A)
 Eu acho que deveria partir de lá de cima, com um grupo, começar com alguns coordenadores, começar a discutir, chamar nós professores e tentar elaborar, criar isso tudo. [...] Eu acho que deveria partir da secretaria de educação, o secretário da educação, criar um grupo, uma comissão, um pessoal para começar a se pensar, em estudar, tentar montar. (Professor C)

Apesar destes dois professores terem mencionado que defendiam uma proposta que fosse construída por instâncias que estão exteriores à prática, foi recorrente na fala, inclusive destes dois docentes, a *defesa de que os próprios professores devessem ser os primeiros responsáveis por esta construção*, a qual, segundo eles, deve ter como princípio a consideração do contexto de atuação profissional e a coletividade – que, por sua vez, só pode ser alcançada a partir de iniciativas de favorecimento da aproximação dos pares através de reuniões. Seguem os relatos dos docentes que mostram a defesa destes aspectos:

Isso poderia ser feito no horário do HTPC com os professores, numa reunião, para ser discutido isso, para montar um currículo. (Professor A)
 Este currículo deveria ser montado conjuntamente. [...] Com orientação e com a união dos professores, com a realidade de cada um em cada escola, que é até próxima [...] Então eu acho que na rede inteira a gente pode fazer um currículo e ponto, mas é preciso se unir e estudar. (Professor B)
 Poderíamos, nós, professores da Educação Física envolvidos, a trabalhar [...] Então acho importante essa união, todo mundo discutindo a proposta, estudar, trabalhar juntos, seguindo a mesma linha. (Professor C)
 A gente precisa se unir como profissionais. (Professor D)
 Coletividade. O trabalho em conjunto. [...] Acho que os professores tem que participar dessa construção, nem que eles não forem os mentores, a pessoa que vai conduzir, mas eles têm que participar dessa construção para que essa construção tenha significado, se não, não tem sentido, não tem significado os professores não participem. (Professor E)
 Unindo os professores de Educação Física, juntando, debatendo, vendo o necessário para que melhore a situação de cada e montando um currículo. (Professor F)
 Esta elaboração seria através de reuniões com os professores, discutir o assunto e cada um ter uma opinião, fazer a sua proposta e a gente possa definir uma proposta para todos através de reuniões entre os professores. (Professor G)
 Eu acho que os professores de Educação Física deveriam ser os responsáveis. [...] Então este currículo deveria ser executado por pessoas que entendessem sobre isso. Não adianta vir o secretário de educação e pedir para executar um currículo só [...] Deveria ser executado de acordo com a

realidade escolar [...] Eu acho que deveria ser construído de acordo com a realidade escolar da cidade. Eu acho que estando mais próxima da realidade melhor. Então, você vai fazer dentro do município, tem vários professores... [...] Falta construir um. A partir do planejamento dos professores de cada unidade, eu acho que poderia montar uma apostila, um currículo. Não sei de que maneira seria, mas deveria ser de acordo com a realidade do professor. Porque quando vem alguma coisa próxima a sua realidade para você estar pesquisando, trabalhando junto com os seus colegas, a cidade ganharia com isso. Todo mundo estaria trabalhando mais ou menos a mesma coisa... (Professor I)

Neste sentido, concordamos com os professores sobre a importância de que esta elaboração aconteça de uma forma coletiva, tal qual defendem Gimeno (2000), argumentando que este fator é necessário ao processo de profissionalização, e Caldeira (2001), a qual discorre que os professores devem trabalhar coletivamente a partir de reuniões para estudo, trocas de experiências e reflexões sobre problemas do cotidiano, a fim de compartilharem saberes, questionarem e, assim, resignificarem suas próprias práticas – podemos dizer que todos estes últimos aspectos, de maneira geral, apareceram no discurso dos docentes.

Segundo Nóvoa (2011), a prática de reflexão coletiva dá sentido à constituição de uma verdadeira profissão e, segundo ele:

A emergência do coletivo docente (da docência como profissão que se exerce num coletivo) é uma das principais realidades deste início do século XXI. Já se tinha assistido a um fenômeno semelhante noutras instituições: na saúde, na engenharia, na advocacia, etc.; mas na escola, apesar da existência de experiências de colaboração, não se tinha verificado ainda a consolidação de uma verdadeira dimensão coletiva no plano profissional. (NÓVOA, 2011, p. 71)

Mesmo sabendo da importância da participação docente coletiva no currículo, ainda percebemos que os professores sentem a necessidade de algum tipo de auxílio. Três professores se referiram que este auxílio deve ser no sentido de coordenação, ou seja, que houvesse alguém ou alguns professores que organizassem o processo de construção de tal proposta:

Eu ainda acho que tem que ter uma pessoa que tem que dirigir. Uma pessoa, acima de tudo, que venha a somar e um espaço para que isso possa acontecer. (Professor D)

Eu acredito que deveriam ser feitos encontros com os professores em horários de HTPC, que é um horário que dê para os professores estarem conversando [...] e que esse trabalho possa ser orientado por um, dois ou três professores, mas que todos os outros professores tem que colaborar com o que eles não entendem sobre o currículo e sobre a Educação Física. (Professor E)

Teria que sentar todo mundo junto, fazer um trabalho junto, uma orientação, porque eu acho necessário que alguém orientasse, que encabeçasse este trabalho... E aí, na conversa, na troca de experiências entre os professores,

isso é perfeitamente possível. [...] Eu acho que primeiro partindo da secretaria de educação, abrindo este espaço para que os professores pudessem se reunir, todos os professores da rede que trabalham com o ensino, que diz respeito à constituição deste currículo... Mesas redondas, eu não sei como... Alguém orientando, para que não fique aquela situação: Alguém coloca uma opinião, outro coloca outra. Precisa de um direcionamento. É necessário que alguém comece isso, que organize as informações, de forma que todos os professores possam expor a sua opinião, sua experiência, o trabalho que já desenvolvem... Então seria isso: A união dos professores de Educação Física e um professor que esteja orientando esta construção do currículo. (Professor H)

Outros professores também sugerem a necessidade de outros auxílios, porém, ou argumentam no sentido da necessidade de formação e/ou orientação, ou não definem exatamente como esta deve se constituir.

O professor é importante para isso, mas acredito que a gente precisa de ajuda [...] Nós professores, que estamos na realidade, que estamos vendo a situação, com uma orientação [...] Então precisaria de uma pessoa junto para ajudar. [...] Nós precisamos de orientação. Alguém formado, um mestre, um doutor que venha junto, que estude junto com a gente a realidade e possa levar o currículo a sério. [...] Eu acredito que precisaria ter orientadores, algumas pessoas a mais, para estar nos ajudando a estruturar isso. Não somos nós sozinhos que vamos estruturar isso. (Professor B)
 é a gente que está trabalhando. Nós somos os especialistas nisso, não somos? Mas poderia haver esses outros professores.” (Professor D)
 Eu acho que os professores poderiam ter a colaboração de outros, mas os professores conhecem a rede bem, e outras pessoas poderiam estar auxiliando os professores. (Professor E)

A característica da coletividade, como podemos perceber nos argumentos de Nóvoa (2011), não é ainda algo concreto na profissão docente. E isso é identificável no discurso dos sujeitos acerca deste formato de participação no currículo, quando os professores apontam à necessidade de um auxílio no sentido de coordenação ou de formação e/ou orientação. Podemos então associar estas dificuldades de estabelecer uma cultura coletiva à ausência de estímulos desta natureza no processo de formação, principalmente também pela falta de elementos da prática profissional neste mesmo processo, assim como já mencionamos na categoria anterior. De acordo também com Nóvoa (2011, p. 58)

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores.

Dois outros importantes fatores a serem considerados neste processo de elaboração de um modelo de currículo foram lembrados pelos professores. O primeiro diz respeito à importância de que o currículo, apesar de necessário, não se torne um meio que impeça a

autonomia do professor, que ele não determine totalmente sua prática, mas que permita que o docente também o modele.

Eu acho que a gente tem que ter uma proposta sim, mas não engessar o professor. (Professor B)

Não é que a gente vá seguir apenas aquilo lá, pois vai de cada professor também acrescentar alguma coisa que acha importante. (Professor C)

Quando você coloca um conteúdo no currículo, ali não está escrito como você tem que trabalhar, como você vai proceder, que atividade você vai usar, que maneira pedagógica você vai desenvolver para trabalhar com aquilo, mas você sabe que em todas as escolas é garantido que aquilo vai ser trabalhado... (Professor H)

Neste sentido, devemos salientar a necessidade de que um possível modelo de currículo não *impeça a autonomia do professor*, a qual é elemento essencial quando se pretende caminhar no sentido da profissionalização docente (GIMENO; PÉREZ, 1998; GIMENO, 2000; ARROYO, 2011a).

O segundo importante fator identificado nos relatos é a oportunidade da união de saberes que os professores detêm. De acordo com dois dos sujeitos da pesquisa, a possibilidade de trabalho em conjunto entre os professores recém-formados e os professores que atuam há mais tempo é algo que enriquece este processo de elaboração do currículo:

Tem os professores mais novos que estão saindo da universidade agora, estão com a teoria mais fresca na cabeça, os professores mais antigos que tem conhecimento, que tem experiência, que poderiam colaborar. Eu acredito muito isso, na construção de tudo isso. E juntos, os novos com os mais experientes, possam conduzir e possam construir um currículo, uma Educação Física na rede bem melhor. (Professor E)

Eu acho que esta relação, de quem ainda está no seu processo de formação, continuando sua formação, com quem está na prática é fundamental. (Professor H)

Embora este não seja o caso do grupo de docentes investigados, em relação a este aspecto evidenciado, notamos a possibilidade de *trabalho em conjunto* entre professores que experientes e professores em início de carreira, principalmente no sentido do favorecimento de trocas dos saberes mais latentes, de acordo com essas respectivas posições que cada um ocupa em sua carreira, para a elaboração de um modelo de currículo pelos professores de forma coletiva. Nóvoa (2011, p. 69) também discorre sobre a importância desta relação:

A atenção aos professores em início de carreira é imprescindível para que se crie uma relação natural com a profissão e uma boa integração na escola. A organização de espaços informais de debate e de diálogo é essencial para o enriquecimento da cultura profissional docente.

Podemos dizer então que os elementos encontrados no discurso sujeitos acerca da participação docente no currículo nos fornecem importantes indicativos sobre a necessidade/possibilidade de que os professores, de fato, sejam reconhecidos como os principais responsáveis no processo de elaboração do currículo. Esta responsabilidade, segundo o que expusemos, se traduziria a partir da construção de um modelo de currículo de Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental, a qual seria realizada pelos próprios professores da rede municipal. Evidenciamos também a importância de que esse tipo de ação aconteça de forma ativa e coletiva por parte dos docentes.

6.4. Configuração do currículo de acordo com a análise da compreensão dos professores sobre a participação docente

A partir do que acabamos de discorrer nos resultados acerca da participação docente no currículo, e da elaboração, sob a responsabilidade do coletivo docente, de um modelo de currículo para a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental enquanto expressão desta participação, apresentamos o esquema a seguir, o qual visa expor a análise realizada acerca da compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre sua participação no currículo. Buscamos apresentar aqui o que encontramos nos resultados, algumas possibilidades e propostas a partir dos mesmos, além de alguns limites da pesquisa que permitem novas indagações.

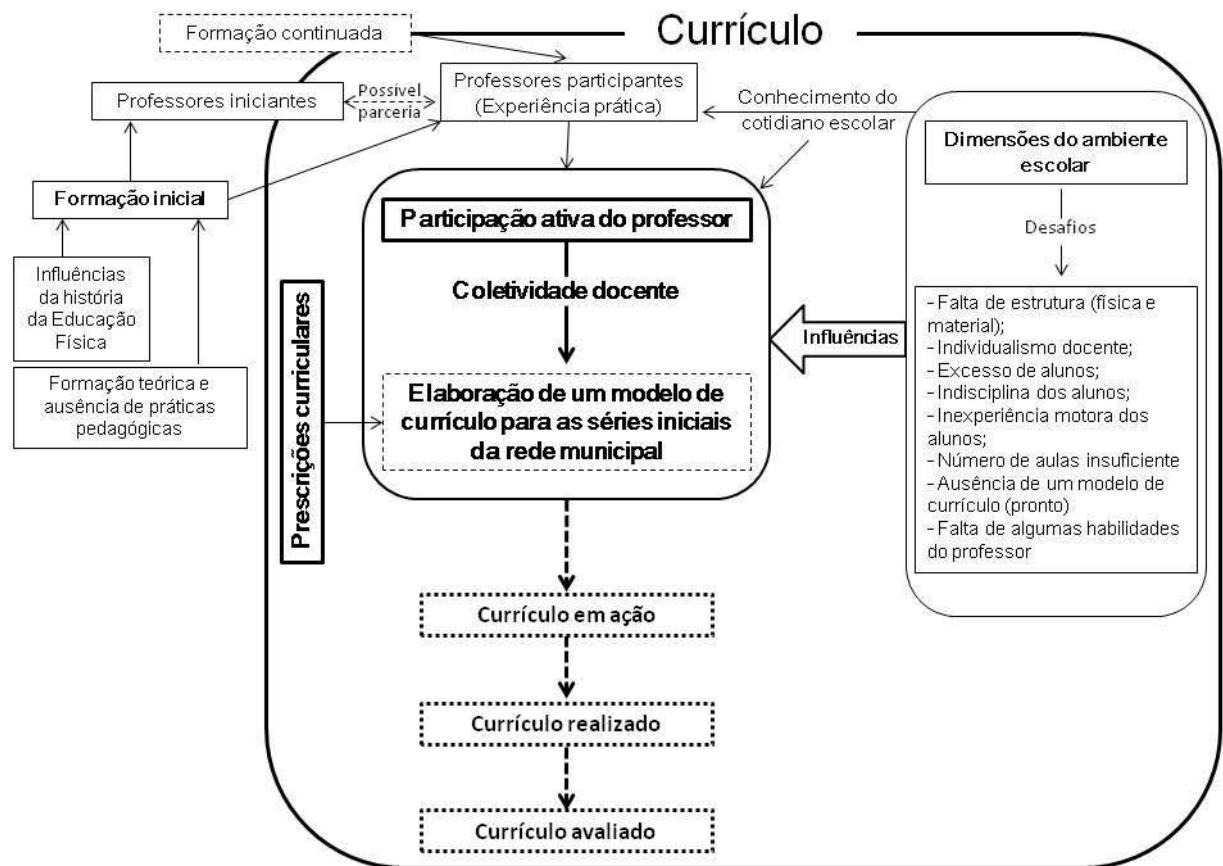


Figura 2 – Participação docente no currículo de acordo com a análise realizada

Podemos perceber no esquema os três elementos principais encontrados na referida análise, realizada através da delimitação a partir dos objetivos específicos e das categorias (presentes nos resultados) relacionadas a eles. Mesmo com os limites da pesquisa, a qual abrange apenas alguns poucos aspectos do objeto *currículo*, podemos perceber a presença de vários elementos envolvidos neste processo (GIMENO; PÉREZ, 1998).

À direita, encontramos as dimensões do ambiente escolar, bem como outros aspectos do contexto analisado, os quais exercem significativa influência na participação docente no currículo. A necessidade de adaptações aos recursos disponíveis, o individualismo docente, as dificuldades advindas das relações com os alunos, a ausência de propostas (modelo) de currículo e as condições de trabalho docente desfavoráveis foram destacados na modalidade de características da forma com que as principais dimensões do ambiente escolar influenciam a participação destes sujeitos no processo em que se configura o currículo, os quais também deixaram evidente que estão apropriados destas realidades, pois são desafiados pelas mesmas no cotidiano de suas aulas.

Podemos então dizer que esta relação de influência desses aspectos sobre a participação docente no currículo se constitui como um elemento imprescindível no referido processo de análise, uma vez que determinam as condições da mesma participação. Além disso, como pudemos evidenciar, os mesmos aspectos são responsáveis por proporcionar o conhecimento da realidade aos professores, os quais, por necessidade, tem que promover adaptações no currículo a partir das condições a que estão sujeitas as suas práticas (TARDIF; LESSARD, 2012) e, assim, acabam adquirindo este tipo de saber, o qual, como já nos referimos anteriormente, para adquirir um peso maior de validação, necessita de uma análise crítica relacionada com as questões teóricas (GOODSON, 2008).

Neste ponto, reforçamos também a importância da defesa de melhores condições de trabalho para o desenvolvimento das práticas pedagógicas – dentre as quais destacamos as referentes à área da Educação Física, a qual, historicamente, tem sido alvo de desvalorização mais intensa, em relação a outras disciplinas – a fim de que caminhemos no sentido da profissionalização da docência, a qual se enfraquece à medida que não dispõe de condições mais favoráveis para uma participação menos “emperrada” pelos aspectos evidenciados e, conseqüentemente, mais ativa no currículo, assim como em qualquer decisão relacionada ao ambiente escolar.

No lado esquerdo do esquema, exterior ao currículo (visto de forma abrangente), encontramos a formação continuada – a qual, segundo os próprios relatos dos sujeitos encontra-se distanciada da prática, o que, por sua vez, evidencia o afastamento do processo de profissionalização da docência (NÓVOA, 2011) – e a formação inicial dos sujeitos da pesquisa, a qual também é marcada pelas características principais da ausência de práticas pedagógicas, bem como de discussões sobre as mesmas e sobre o currículo, e das influências do processo de constituição histórica da identidade da Educação Física enquanto área do conhecimento. Além disso, podemos perceber que o saberes adquiridos com a prática no cotidiano dos sujeitos da pesquisa podem se constituir em um importante fator relacionado às possibilidades de participação no currículo, mesmo que estes docentes tenham passado por um processo de formação inicial com as características acima descritas. Ou seja, como já discutiremos, apesar de não podermos negar que estas características da formação a tornam deficitária e, em nada condizente com uma cultura profissional (NÓVOA, 2011), foi possível, em razão deste mesmo fator, que os professores (hoje, mais experientes) adquirissem certos saberes que lhe colocam numa posição diferenciada em relação aos professores iniciantes, uma vez que estes, normalmente, não têm muitas oportunidades de adquirirem saberes relacionados à prática pedagógica (ARROYO, 2011a).

Neste ponto, reforçamos a importância do aumento do número de parcerias³² entre esses dois grupos de docentes, tanto no processo de formação inicial, quanto no ingresso na profissão, de forma que os professores iniciantes estejam, de fato, inseridos no ambiente em que se dão as práticas pedagógicas – o qual é conhecido pelos professores experientes – e assim, tenham condições – oferecidas por um processo de formação profissional – para participarem autônoma e ativamente no currículo de uma forma comprometida com a educação escolar.

No centro do esquema está a participação do professor, definida, de acordo com os elementos encontrados no discurso dos sujeitos, sob a forma de elaboração³³, com base nas prescrições curriculares, de um modelo de currículo pelos professores de maneira coletiva. Em comparação com o esquema de Gimeno (2000), apresentado na Figura 1 da presente pesquisa, encontramos diferenças significativas, as quais aparecem, principalmente, devido ao fato da ausência de pré-elaborações de currículo para a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal em questão. Esta ausência, como já nos referimos, permite um espaço maior de participação aos docentes no currículo, o que coaduna com os argumentos presentes na literatura apresentada (CONTRERAS, 1990; GIMENO; PÉREZ, 1998; GIMENO, 2000; TARDIF, 2002; ARROYO, 2011a; NÓVOA, 2011), bem como com o interesse dos docentes, os quais se sentem capazes e se mostram otimistas para “assumir este espaço”, responsabilizando-se pela elaboração de uma proposta desta natureza.

Apesar do reconhecimento da necessidade de auxílios capazes de suprir os déficits de preparação causados pela formação insuficiente, fica clara a defesa da participação ativa dos professores no currículo como a questão central da pesquisa. Esta questão é manifestada pelo anseio dos sujeitos pelo estabelecimento de um padrão que confira legitimidade à área. Como já nos referimos, devido à ausência de um modelo de currículo para a Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental, surge a possibilidade de se conferir maior autonomia e liberdade a estes professores, a fim de que passem a ser, de fato, autores de sua própria prática, a partir da elaboração de um modelo pelo qual seriam responsáveis. Neste sentido, de valorização docente enquanto profissional, lembramos também de Nóvoa (2011, p. 9): “O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das

³² Devido à natureza e os limites da pesquisa não temos clareza sobre a forma como se operacionalizaria esta relação de parceria. Daí o motivo de, no esquema apresentado na Figura 2, a linha que se refere a este ponto estar tracejada.

³³ Tal qual discorremos na nota anterior, o motivo da representação deste ponto no esquema por linhas tracejadas é a falta de especificações sobre o modo como esta elaboração deveria ocorrer.

escolas é muito importante. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. Mas nada substitui um bom professor.”

Outro fator importante diz respeito à forma de organização do processo de elaboração deste modelo, que trata-se da coletividade, sem a qual não é possível se pensar no processo de profissionalização. A sugestão, ao menos, da diminuição do individualismo docente, através do estabelecimento de encontros periódicos entre os professores, a fim de que os mesmos possam discutir as questões ligadas ao currículo, se configura numa necessidade urgente no contexto abordado, porém, à medida que nos interessamos por uma mudança destes aspectos negativos e almejamos a profissionalização do magistério, essa se torna uma necessidade comum a todo ambiente escolar, ultrapassando a fronteira das áreas de conhecimento. (CALDEIRA, 2001)

Além destes questionamentos sobre a questão da elaboração coletiva do modelo de currículo pelos professores – principalmente se fizermos uma comparação entre os esquemas apresentados na Figura 1 e 2 – poderemos também questionarmos como, no caso da rede municipal investigada, confirmada a iniciativa de elaboração de um modelo desta natureza, se configurariam as outras partes do processo, tais como: *o currículo em ação*, *o currículo realizado* e *o currículo avaliado*. Estas fases, com base em Gimeno (2000), foram apresentadas na Figura 2, porém, através de linhas tracejadas, dado o fato de que não foram especificamente abordadas na presente pesquisa, o que, por sua vez, nos revela os limites da presente análise, a qual não é capaz de abarcar toda a complexidade deste processo.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos pela presente pesquisa, podemos confirmar com mais clareza a complexidade do assunto e a conseqüente responsabilidade exigida para abordar a temática do currículo. A partir das constatações sobre as influências das dimensões do ambiente escolar, do processo de formação dos sujeitos da pesquisa, bem como dos outros elementos encontrados no discurso dos professores sobre a participação docente no currículo, um dos pontos que se pode concluir é que esta participação não se dá/dará de uma maneira simples, devido, justamente, à complexidade das relações entre os elementos envolvidos no processo.

Mesmo tendo em vista todos os limites e as possíveis objeções relacionadas à descrença no papel do professor, na sua formação e na conseqüente capacidade de assumir responsabilidades relacionadas a essa questão, reforçamos novamente a necessidade de que esta participação ativa aconteça, enquanto uma das possíveis iniciativas de mudanças, pois, conforme Tardif (2002), acreditamos que os professores só terão a sua importância reconhecida quando – a partir de políticas que lhes permitam também condições mais adequadas de trabalho – lhes concedermos espaços no ambiente educativo a fim de que, utilizando-se destes, possam passar a ser, cada vez mais, protagonistas de suas próprias práticas.

Por isso, é necessário ressaltarmos que a presente pesquisa pode oferecer contribuições importantes neste sentido, uma vez que a mesma possibilitou que os professores fossem os protagonistas da análise aqui realizada, a qual diz respeito a sua própria prática, que, por sua vez, foi valorizada a partir do reconhecimento da importância fundamental de sua participação no processo em que se configura o currículo. Devemos lembrar que ainda é necessária a conscientização sobre tal importância – como um passo, dos vários a serem dados, para trilharmos o caminho da valorização da Educação Física e da profissionalização da docência – não somente pelos docentes da rede municipal investigada, mas também pelos diversos indivíduos que constituem o complexo processo em que se configura o currículo (legisladores, acadêmicos, gestores, coordenadores pedagógicos, etc.).

Ao retomarmos o olhar para os objetivos da pesquisa, estes aspectos da complexidade e das dificuldades exigidas para mudanças eficazes, se tornam ainda mais evidentes, pois, como pudemos perceber, as dimensões no ambiente escolar têm uma grande capacidade de influência nos mais diversos âmbitos relacionados ao currículo e as mesmas nunca poderão ser desconsideradas para o estabelecimento de um ensino eficaz. Pelo contrário, a amenização

das dificuldades encontradas a partir das mesmas é um dos importantes passos a serem dados se desejamos trilhar o caminho da profissionalização.

Diretamente relacionada à influência do contexto, está também a questão da formação dos professores, em especial, aquela ligada aos saberes adquiridos a partir do enfrentamento das dificuldades exigidas pelo cotidiano e pela prática, a qual, como constatamos, deve estar cada vez mais presente no processo de formação inicial dos futuros docentes, com quem, por sua vez, devem ser estabelecidas relações de parceria pelos professores que já têm este tipo de conhecimento, ou seja, os professores experientes. Se almejamos a profissionalização, estes docentes – a partir do momento que permitem que seus saberes adquiridos com a experiência passem por um processo de análise crítica e consequente formalização – precisam também terem espaços maiores de atuação na formação dos futuros professores, pois esta é também condição essencial para a constituição eficaz de uma profissão (NÓVOA, 2011).

Os elementos encontrados nos discursos dos professores – que diziam respeito à possibilidade de elaboração, sob a responsabilidade do coletivo docente, de um modelo de currículo para a Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental – nos apontam e nos incentivam a investirmos nossos esforços para lutarmos por mais iniciativas dessa natureza, não somente para a Educação Física – a qual, devido ao seu recente processo de constituição como área de conhecimento, até hoje sofre com a desvalorização perante as outras áreas do currículo escolar e, ao mesmo tempo, pela ausência de um modelo desta natureza, carrega consigo a possibilidade de uma participação mais ativa e profissional dos professores através desta elaboração – mas também para todas as áreas do conhecimento, às quais, de acordo com o contexto de cada rede de ensino, são atribuídas diferentes escalas de importância e de autonomia docente.

Completada a análise que nos propusemos neste trabalho, devemos reafirmar a necessidade de se considerar e valorizar as reflexões e ações que dizem respeito à prática pedagógica quando tratamos da temática do currículo. Pois, à medida que as reflexões e decisões sobre o ensino se encontram distantes do cotidiano e daqueles que atuam diretamente no mesmo – os professores – afastando-os do papel de protagonistas da tarefa de ensinar, verificamos a grande distância que a docência se encontra em relação a uma cultura profissional, a qual, por sua vez, também exige, como já mencionamos, uma aproximação maior entre a formação e a prática pedagógica exercida nos diversos contextos de atuação.

Reconhecemos, a partir disso, a importância da existência de um corpo de conhecimentos próprio da profissão docente – e, neste caso, com especificidades para a Educação Física – que seja constituído através da consideração, organização e avaliação dos

saberes produzidos a partir da prática pedagógica no cotidiano da escola. Acreditamos que, a participação coletiva dos professores no processo em que se configura o currículo – através da elaboração de uma proposta curricular, tal qual foi levantada a possibilidade pela presente análise – possa oferecer oportunidades significativas de que os docentes passem a controlar e regular mais intensamente seu próprio trabalho (FREIDSON, 1994), aproximando-os, assim, de uma cultura profissional, em que, a partir dela, os mesmos passem também a ter um maior comprometimento com seu próprio trabalho, pelo qual deveriam ser os principais responsáveis.

A partir desta reflexão, ainda é necessário que nos questionemos sobre alguns pontos importantes, dentre outros possíveis, que a presente pesquisa não foi capaz de contemplar: Primeiramente, de que forma (objetiva) poderiam ser alteradas as condições oferecidas pelas várias dimensões do ambiente escolar a fim de se propiciar um contexto mais adequado a um ensino eficaz? Em relação à formação docente, quais seriam os primeiros passos a serem dados no sentido da profissionalização, a fim de atender as necessidades mais latentes evidenciadas pela pesquisa? Conforme nos apontam os elementos do discurso dos professores, ao pensarmos na configuração do processo de elaboração de um modelo de currículo pelos professores de forma coletiva, devemos também nos questionar: Além do oferecimento de oportunidades de encontros entre os professores, qual seria a temática abordada nas discussões? Em que formato estas aconteceriam? Qual seria o tempo dispensado para as atividades de elaboração do modelo de currículo? Pensando mais especificamente no próprio modelo, qual seria o limite de definições necessárias para que não se restrinja a autonomia dos professores que o elaborassem? Em que medida se daria a participação dos órgãos públicos administrativos e da equipe gestora dos estabelecimentos de ensino neste processo de elaboração? etc.

Estes limites evidenciados pelos questionamentos anteriores nos apontam para (novamente) a necessidade de futuras pesquisas que abordem esta complexa temática. Por isso, ao finalizarmos os assuntos até aqui abordados, sentimo-nos otimistas ao pensarmos nas possibilidades que se abrem para futuros trabalhos, tanto em âmbito acadêmico, a partir dos questionamentos levantados anteriormente, quanto em âmbito pedagógico, no qual destacamos a rede municipal investigada, que, por sua vez, a partir desta pesquisa, pode tomar novos rumos em relação ao currículo e a Educação Física.

Neste sentido, devemos defender ainda que, ao tratar especificamente destas questões ligadas ao processo de ensino e de configuração do currículo, consideremos as seguintes necessidades: Que os docentes disponham de um ambiente escolar mais adequado para

exercer sua profissão; que sejam capacitados através de uma formação adequada – propiciada pelo aumento do cuidado sobre estas questões nas políticas e programas de incentivo à docência de formação inicial e continuada; que sejam disponibilizados aos professores meios para que possam intervir numa realidade de que os mesmos tenham se apropriado através da prática – a qual necessita ser considerada como um elemento fundamental na construção dos saberes do professor; que, finalmente, por serem os professores os principais responsáveis pela tarefa de ensinar, sejam considerados, de fato, a partir da importante noção de coletividade, como participantes ativos no processo em que se configura o currículo.

Todas estas mudanças, como percebemos, se constituem em uma necessidade latente, a partir da qual desejamos iniciar um árduo trabalho em busca de uma realidade mais profissional, a fim de que, um dia, estejamos fazendo o que, hoje, nos parece quase impossível – a valorização dos professores, em especial os de Educação Física e a profissionalização da docência – mas que, a partir da realização do humilde necessário, poderá se tornar possível e, assim, realizável.

IV. REFERÊNCIAS

- AMARAL, Gisleine Alves do. Planejamento de currículo na Educação Física: Possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Movimento**. Porto Alegre, v. 10, p. 133-155, jan/abr 2003. Disponível em: < seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2829/1443>. Acesso em 07 mai.2013
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, vol. 33, núm. 3, set./dez. 2010, p. 174-181. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 01 mar. 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a, 375 p.
- _____. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b, 251 p.
- BENITES, Larissa Cerignoni ; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar . O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**. São Paulo , v. 34, p. 343-360, mai./ago. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. As novas diretrizes curriculares e a formação do professor de Educação Física. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 11, n.20/21, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/716/627>>. Acesso em: 20 mai. 2013
- BETTI, Mauro et al. A proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto. (Org.). **Educação Física escolar: docência e cotidiano**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2010, p. 109-128.
- BETTI, Mauro; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**. Rio Claro, v. 2, n.1, p. 10-15, jun.1996. Disponível em: <<http://www2.mfa.unc.br/mafra/conteudo/graduacao/edf/NovasPerspectivasnaFormacaoProfissionalEmEducacaoFisica.pdf>>. Acesso em: 15. fev. 2013.
- BETTI, Mauro; JARDIM, Juliana Gomes. Saberes profissionais dos docentes e qualidade da aprendizagem dos alunos: questões e reflexões a partir da Proposta curricular de Educação Física do estado de São Paulo. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, 2009, Londrina. **Anais do 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física escolar**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/>>. Acesso em: 30. jan. 2013.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: < <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 361 p.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. 160 p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**, de 17 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 96 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 7**, de 5 de abril de 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **INEP. Censo Escolar 2011 e 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo>>

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: Quais saberes e quais habilidades?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 22, n. 3, p. 87-103, mai. 2001. Disponível em:
< <http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/RBCE/issue/archive>>. Acesso em: 09 out. 2013.

CONTRERAS, José. **Enseñanza, Currículum y Profesorado**. 1. ed. Madrid: Akal, 1990, 260 p.

_____. **Autonomia de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores associados, 2004, 77 p.

DARIDO, Suraya Cristina et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em:
< <http://www.cief.com.br/arquivoupnuefem/formacao.pdf>> Acesso em: 09 out. 2013.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 205 p.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n.73, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 05 mai. 2012.

FREIDSON, Eliot. O profissionalismo como modelo e ideologia. In: FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 211-227.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997

FREITAS, Antônio Luís Carvalho de. **Os conteúdos escolares de Educação Física no ensino fundamental**. 2001, 199 f. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8836>>. Acesso em 04 mai.2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In:_____; SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 84-111.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, 1. ed. Ijuí: Unijuí, 1998. 457 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999, 200p.

GIMENO, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 325p.

GIMENO, José; PÉREZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998. 396 p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, 140p.

_____. **Conhecimento e Vida Profissional**: Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008. 230 p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Educação Física nos anos iniciais: Deslocamentos históricos. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais do X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios Contemporâneos no campo do currículo**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2012. 1CD-ROM.

GUIMARÃES, Marcia Rejane Vieira. A Educação Física no currículo das séries iniciais do ensino fundamental: Um espaço de disputas e conquistas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 31, p. 269-290, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo de; FERREIRA, Lílian Aparecida. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**. Rio Claro, v.15, n.2, p.458-468, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/>>. Acesso em: 05 mai. 2012.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Conteúdos de Educação Física para o Ensino Fundamental da rede Municipal de Cuiabá**: um estudo sobre sua sistematização. 2010. 196 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. 2010.

Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

KRAVCHYCHYN, Claudio. **Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a educação física no ensino médio**. 2006, 263 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. 2006. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1>. Acesso em 04 mai.2012

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 279 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-92

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: _____ **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1990. p. 56-123

MARQUES, Marcos Vinicius. **A relação entre o projeto político pedagógico e as necessidades das classes populares no âmbito da Educação Física escolar**. 2009. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) –Departamento de Educação Física e Motricidade humana. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. 1 CD-ROM.

MOREIRA, Antônio Flávio, O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 60-77

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2000, p. 7-37.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção Político-Pedagógica: A necessidade do planejamento de Currículo e da formação Continuada para transformação da prática educativa**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS / Sulina, 1999, p. 61-93.

NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física em contextos multiculturais: Concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**. Belo Horizonte, v. 8, n.2, p. 39-54, jul./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/neira.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** A perspectiva dos seus autores. 2011. 332 f. Tese (Livre docência em Metodologia do ensino em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/pt-br.php>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo. 2011, 83 p.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; Rúbio, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p.55-77, 2008, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v8_n2.htm>. Acesso em: 01. mar. 2013

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico e Projeto Político-Pedagógico. In: _____: **Planejamento Dialógico:** Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2003 p. 73-83.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; PALMA, José Augusto Victoria OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. **Educação Física e a organização curricular:** Educação infantil e ensino fundamental. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2008, 158 p.

ROSÁRIO, Luis Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. 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. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/>>. Acesso em: 05 mai. 2012

SANCHES NETO, Luiz. **Educação física escolar :uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.** 2003. 178 f. Dissertação (mestrado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro. 2003.

SANTOS, Gabriela Maria dos; SANTOS, Miriam Espindula dos; LOPES, Sawana Araújo. As influências das condições do trabalho docente na prática pedagógica do professor de Educação Física. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais do X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios Contemporâneos no campo do currículo.** Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2012. 1CD-ROM.

SANTOS, Lucíola Lícínio de C. Pluralidade de saberes e processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 46-59

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 122 p.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998, 160p.

SARAFIDOU, Jasmin-Olga; CHATZIOANNIDIS Georgios. Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. **International Journal of Educational Management**, Volos, v. 27, n. 2, p.170-183. 2013. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals>>. Acesso em: 20 fev. 2013

SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Leda Regina Bitencourt da. Currículo prescrito e trabalho docente: Desprofissionalização dos professores na educação básica do distrito federal. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais do X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios Contemporâneos no campo do currículo**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2012. 1CD-ROM.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; DAGOSTIN, Kelly Umbelina Deus; NUNEZ, Paulo Ricardo Martins. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.592-599, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/>>. Acesso em: 05 mai. 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. Brasília: **Em Aberto**, p.117-128, 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/863/775>>

_____. **Teorias de Currículo**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. 176 p. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/blognil/teorias-de-curriculolivro-virtual>>. Acesso em: 20 jun. 2012

SOUZA NETO, Samuel de. **A Educação Física na escola: Ação docente no ensino de 1º e 2º graus**. 1992. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

_____. **A educação física na universidade: A Educação Física na universidade licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1988, 150 p.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. Maringá: **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 3 p. 313-331, 2008.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112-128

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 317 p.

TENÓRIO, et al. As teorias de currículo na Educação Física escolar: uma revisão sistemática. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais do X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios Contemporâneos no campo do currículo**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2012. 1CD-ROM.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, Ago. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 09 out. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto Político Pedagógico. In:_____: **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002, p. 169-200.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.), **Escola**: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998, p. 9-32

VENÂNCIO, Luciana, **O Projeto Político Pedagógico e a Educação Física escolar no processo de construção coletiva**. 2005. 168 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

VILELAS, José. **Investigação**: O Processo de Construção do Conhecimento. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009. 399 p.

V. APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro para os as entrevistas

- 1 – O tema desta pesquisa é o currículo, com foco no professor de Educação Física e nas suas práticas dentro da escola. Por isso gostaria de saber: O que você entende por currículo?
- 2 – Dê um exemplo que represente este seu entendimento sobre currículo.
- 3 – Quando você fala sobre o currículo, qual é a origem dos conhecimentos que você utiliza para defini-lo? Ou seja, onde você aprendeu isso (sobre currículo)?
- 4 – Qual foi o papel da sua formação inicial e/ou continuada para o seu conhecimento sobre currículo?
- 5 – Podemos dizer que, quando discutimos sobre currículo, encontramos muitos elementos envolvidos com seu processo de construção e concretização, como por exemplo, as leis que orientam as formulações dos currículos oficiais, os órgãos públicos administrativos, os meios que traduzem o currículo oficial para os professores e todas as pessoas envolvidas com a escola. Pensando nisso, gostaria que falasse sobre como você vê a participação do professor na construção e concretização do currículo. Fale sobre suas experiências a respeito disso.
- 6 – Sabemos que, para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio, existem algumas propostas curriculares definidas. O que você pensa sobre a elaboração e execução do currículo para a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental?
- 7 – Agora especificamente para a rede municipal de ensino que você faz parte, o que você pensa sobre a elaboração e execução do currículo para a Educação Física no ensino fundamental I? Você acha necessária a construção de um currículo para esta realidade? Por que?
- 8 – Você vê possibilidade disso (elaboração de um currículo para Educação Física) ocorrer em [nome da cidade]? Comente.
- 9 – Em havendo esta possibilidade, como você acha que este processo deveria acontecer?
- 10 – Pensando no seu contexto, na sua prática pedagógica como professor das séries iniciais do ensino fundamental, quais são os desafios que você encontra?
- 11 – Comentários.

APÊNDICE 2

Questionário de caracterização do participante e do contexto de atuação como professor

(para uso do pesquisador)

Prezado (a) professor (a),

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre o (a) participante desse estudo e de do seu contexto de atuação como professor. Para respondê-lo, leve em consideração sua realidade como **professor de Educação Física escolar**, seu público alvo e a instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

1. Idade: _____ anos. 2. Gênero: Masculino Feminino

3. Ano de conclusão da graduação/licenciatura: _____

4. Tipo de instituição que cursou a graduação:	Somente	A maior parte
Pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Privada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Curso de pós-graduação:	Em andamento	Concluído
Especialização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especifique: _____		

6. Tempo que atua como professor (a): _____ anos.

7. Outros níveis de ensino que já atuou / atua:

Infantil	<input type="checkbox"/>
Fundamental II	<input type="checkbox"/>
Médio	<input type="checkbox"/>
Superior	<input type="checkbox"/>

8. Jornada de trabalho na semana: _____ horas/aula semanais

9. Jornada de trabalho na semana no ensino fundamental I: _____ horas/aula semanais

10. Número de escolas em que trabalha: _____ escola (s)

11. Espaços que dispõe para as aulas (pode ser mais de uma opção):

- Sala de aula
- Pátio c/ cobertura
- Pátio s/ cobertura
- Quadra c/ cobertura
- Quadra s/ cobertura
- Outro Qual? _____

12. A infra-estrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à sua atividade docente é:

- Insuficiente
- Pouco suficiente
- Suficiente
- Mais que suficiente

13. Você classifica a condição/qualidade de vida dos seus alunos como:

- Alta
- Média
- Baixa
- Muito baixa

14. Classificação da (s) escola (s) em que ministra aulas, de acordo com o número de alunos (pode ser mais de uma opção, se forem mais de uma escola):

- Pequena – Menos que 100 alunos
- Média – Entre 100-600 alunos
- Grande – Mais que 600 alunos

15. Média do número de alunos que compõem as classes:

- até 15
- de 15 a 20
- de 20 a 25
- de 25 a 30
- mais que 30