

KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO

**O DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO OFICIAL E O REAL NA IMPLEMENTAÇÃO
DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM
ESTUDO DE CASO**

Recife, 2012

KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO

**O DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO OFICIAL E O REAL NA IMPLEMENTAÇÃO
DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa
Associado de Pós-graduação em
Educação Física UPE/UFPA
como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Orientador: PROF. DR. MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR

Recife, 2012

KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO O DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO OFICIAL E O REAL NA IMPLEMENTAÇÃO DE
UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação O DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO OFICIAL E O REAL NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Elaborada por KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Data: 18 de dezembro de 2012.

Prof. Dr. Raphael M. Ritti Dias
Coordenador do Programa Associado de Pós-
Graduação em Educação Física UPE/UFPB

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva
Universidade Federal da Paraíba

DEDICATÓRIA

A todos os professores de educação física escolar que, ao receberem o diploma de Licenciados em Educação Física, tomam para si mais que uma titulação acadêmica, assumem a responsabilidade na formação de identidades a partir dos saberes específicos de nossa área.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me abençoado para que eu chegasse até aqui.

A meu exemplo maior de força, superação e determinação: minha (Marta Ramos Tenório). Uma mulher que sempre me provou que as dificuldades não podem ser usadas como argumento para desistirmos de nossos sonhos. Não foi fácil Mainha, mas, com seu apoio, consegui. Você não imagina o quanto me fortalecia cada vez que te ouvia dizer: tenha paciência, você vai conseguir, você é capaz, eu tenho certeza da sua capacidade. Por muitas e muitas vezes, eu não tinha essa certeza, mas não poderia decepcioná-la. E, de fato, consegui com você e por você. Amo-te imensamente.

A minhas irmãs: Karla e Emanuela, anjos em minha vida. Cada uma, de sua forma, acolhia-me nos momentos de cansaço, dividiam as felicidades das conquistas realizadas nesse período dos 2 anos do mestrado, chamavam-me a atenção, quando eu queria agarrar os mundo com os braços e tinham muita, mas muita paciência mesmo, em especial nesses meses finais, com minhas angústias e com minha ausência em datas comemorativas, ou nos dias ditos normais, onde vocês marcavam para estarmos juntas e eu sempre não podia, pois estava cheia de afazeres acadêmicos. Não poderia ter irmãs melhores do que as que tenho. Amo demais vocês.

A meu irmão Emygdio, pelo presente que nos deu: Julinha. A princesa da família, uma sobrinha encantadora, criança iluminada que, desde cedo, já sabe que estudar requer concentração e abdição. Não foram poucas às vezes em que ela bateu na porta do meu quarto pedindo: Tatá, deixa eu ficar estudando também? Eu fico quietinha. Nem sempre dava para resistir a esse pedindo, como também nem sempre a promessa que ela fazia era cumprida.

A meu pai que, mesmo distante na minha trajetória acadêmica, deixou-me uma lição de vida, quando eu era criança e me dizia que o maior bem que poderia pagar para mim era os estudos.

A Guilherme, pela paciência em me dividir durante esse 2 anos com o mestrado. Uma concorrência desleal, em que, na maioria das vezes, quem ganhava era o mestrado e todas as atividades que ele exigia de mim (aulas, resenhas, leituras, iniciação científica, congressos e incontáveis horas com o computador). Imagino que

não foi nada fácil para você, e quero ratificar que, para mim, também não foi, mas era necessário, era o meu objetivo pessoal e profissional. Te amo.

A minha super amiga Cinthia Izabelle, porque entendia as inúmeras vezes em que eu marcava e, logo em seguida, desmarcava nossas saídas, pois precisava me dedicar aos estudos. Foi uma jornada de muitas conquistas hein amiga? Das noites estudando matemática e biologia para hoje...formadas! E agora prestes a ser mestre em Educação física e você uma excelente Engenheira. As orações de Tia Graciete foram ouvidas.

Aos colegas da turma do mestrado: Alessandra, Aluísio, Ana Raquel, Annelise, Antônio, Brígida, Carla, Gerefson, Giullyanne, Damião, Leone, Luciano, Natália (Naty), Patrícia, Raquel, Ricardo, Rildo, Rodrigo e Saulo. Formamos A turma de mestrado. Foram inesquecíveis as aulas todos juntos e mais ainda as risadas coletivas durante as viagens **para e na** disciplina de epistemologia em João Pessoa. Faço um parêntese para os laços que se estreitaram com as amigas Ana Raquel e Brígida. Meninas, não acreditamos em acasos, por isso sabemos que uma força maior permite que cruzem o nosso caminho pessoas iluminadas que nos trazem ensinamentos nas situações mais cotidianas. Tenham certeza que aprendi demais com vocês, e que nossa amizade está só começando. As confidências e conselhos trocados, ao sabor de sorvetes, para adoçar, não tem preço. A escrita de artigos via e-mail, e no meio de um congresso foi excelente, Brígida.

Não poderia deixar de agradecer, também, de forma particular, aos meninos: Rodrigo, Leone, Gerefson e Luciano. Rodrigo, meu amigo de linha de pesquisa, grupo de pesquisa e ainda dividimos o orientador. Nossa divisão não ficou por aí, antes mesmo de ingressarmos no mestrado, partilhamos os estudos na seleção, durante o mestrado, nas inúmeras madrugadas que viramos para dar conta das produções. Com certeza, ainda escreveremos e partilharemos outros estudos. Obrigada pela paciência comigo e essa minha voltagem 220. Gerefson, outro amigo que usava a madrugada como extensão do dia, apoiando-me para lutar contra o sono e cansaço. Leone, figura fantástica como diria Ricardo "um menino de ouro"! Muito grata pela hospitalidade, quando estive em João Pessoa para o Congresso de currículo. Que DEUS ilumine sempre seus caminhos. Achou que iria esquecer de você Luciano? Claro que não. Caminhamos juntos desde longas datas também, desde o Sesc. Era comum nosso desejo de continuar estudando e assim fizemos.

Hoje além de amigos, colegas de mestrado e de trabalho novamente, ainda dividindo turmas. Muito bom acompanhar sua trajetória de sucesso profissional.

Aos amigos do Ethnós, meu muito obrigada, por todo o aprendizado construído desde 2008, pela torcida durante esses 2 anos de mestrado e incentivo constante. Cada um de vocês faz parte da minha família epistemológica.

Ao falar de Ethnós não posso deixar de agradecer ao amigo Fábio Cunha “coisa feia” que, com grande paciência e solicitude sempre me ajudou na construção desse trabalho, chegando a discutir por horas, ao telefone, as minhas categorias analíticas e empíricas. Obrigada, Fábio.

Às alunas de iniciação científica: Mayara e Suzane. Meninas, aprendi demais com vocês! Ficava encantada cada vez que, em pleno sábado, domingo ou feriado chamava vocês para trabalharmos na revisão sistemática e nunca ouvi um não. Vocês são de ferro.

Aos professores e funcionários da ESEF-UPE que, mesmo sem fazer parte diretamente do mestrado, sempre me auxiliaram cada um dentro de suas possibilidades. Em especial, Tereza Laranjeiras, com sua torcida eterna por mim; Fábio, procurando minha lista de livros para o final-de-semana e Carlos Eduardo (Dudu) que, em incontáveis oportunidades, ajudou-me, até nos pós-expedientes com figuras e tabelas do Corel. Obrigada, queridos.

Quando falo em professor da ESEF, não posso deixar de fazer um agradecimento mais que especial a prof^a. Marize Cisneiros, pessoa de importância singular em minha formação acadêmica e um exemplo de profissional. Sou sua fã incondicional.

Aos atores educacionais da Rede Municipal de Camaragibe pela disponibilidade em participar dos estudos e pelos saberes compartilhados nas entrevistas e observações.

A outros dois professores, também sinto a necessidade de agradecer com um carinho de filha acadêmica: Patrícia Pessoa e Plic (*in memoriam*), meu muito obrigada.

À Secretaria de Educação do Município de Camaragibe pela permissão para o desenvolvimento desse estudo, em especial, a pessoa de Zelma Loureiro pela constante disponibilidade para nos auxiliar durante a coleta de dados.

À Secretária do Estado de Pernambuco, pela concessão de afastamento para cursar o mestrado.

Aos colegas professores e equipe gestora da escola José Antônio Fagundes pela torcida e ajudas.

A todos os meus alunos que, mesmo estando afastada, procuravam-me para expressarem sua torcida.

Ao professor Marcílio Souza Júnior por ter me possibilitado explorar, de forma tão consistente, o universo curricular, pela paciência com minhas dúvidas intermináveis que não contente com os momentos de orientação presenciais ainda o consultava rotineiramente, para não dizer diariamente, via e-mail e por telefone. Por me desafiar e confiar na minha capacidade em ministrar cursos, participar de mesa-redonda representando-o, ou dividindo esse espaço com ele. Não poderia ter sido melhor orientada e “tutelada”. Meu muitíssimo obrigada para meu orientador e amigo que fiz durante o percurso.

Aos professores: Lucinalva Ataíde, Marcos Neira e Pierre Normando pelas contribuições e atenção concedidas a esse estudo.

Aos professores: Sávio Assis e Marcelo Tavares pela disponibilidade em auxiliar com o estudo.

Bem, espero não ter esquecido ninguém e quero finalizar dizendo que o percurso foi árduo, intenso, mas, acima de tudo, extremamente gratificante. E que por isso desejo que o mestrado não signifique um ponto final em minha formação, mas sim uma vírgula.

RESUMO

Esse estudo se insere no âmbito das investigações acerca do currículo, especificamente, a implementação de uma proposta curricular. A problemática que norteou o estudo partiu da indagação: como se dá o processo de implementação de uma proposta curricular para educação física escolar (EFE) na prática pedagógica dos professores da área? Teve como objetivo analisar a implementação de uma proposta curricular na prática pedagógica de professores de EFE. Metodologicamente, é um estudo de abordagem qualitativa-descritiva do tipo estudo de caso. Utilizamos, para coleta de dados, os instrumentos: questionários exploratórios - com os professores de EFE da Rede Municipal de Camaragibe (RMCg); entrevistas - com os professores de EFE e com o representante do departamento de Educação Física (DEF) e observação de aulas de professores de educação física. Para seleção dos professores participantes da pesquisa, utilizamos como critérios de inclusão, para aplicação dos questionários e entrevistas: 1- ser graduado em educação física; 2- fazer parte do quadro efetivo de professores da RMCg/PE; 3- não estar em processo de afastamento das atividades. Diante dos critérios, aplicamos questionários e entrevistamos os professores de educação física da Rede. Já as observações foram realizadas durante 1 unidade didática nas aulas de 2 professores: 1 que declarou maior facilidade e outro maior dificuldade no processo de implementação da proposta curricular para EFE do município. Observamos um total de 19 aulas de EFE. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo categorial por temática. Foram nossas categorias analíticas: teoria curricular, proposta curricular e prática curricular. Já as categorias empíricas foram: documento curricular e implementação curricular. A análise dos dados permitiu-nos inferir que o reduzido número de professores licenciados em educação física, na rede, dificulta o processo de implementação da proposta curricular da área, a prática curricular - currículo real, se sobressai pela reformulação/apropriação que os professores fazem da proposta curricular - currículo oficial e a formação continuada em serviço, oferecida pela rede, configura-se com o potencial de qualificar a implementação da proposta curricular para educação física escolar da RMCg-PE. Assim, entendemos que o processo de implementação de uma proposta curricular para EFE implica no desejo de sistematização do conhecimento peculiar à área. Desejo esse que, impreterivelmente, não pode ser apenas de uma gestão, ainda que essa se pautem em uma política democrática e com participação popular. Tem que ser, sobretudo, dos professores desse componente curricular e dos demais que tomam para si a responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, norteado pela proposta, caso contrário, evidenciar-se-ia não um diálogo entre o currículo oficial e o currículo real, mas sim o destaque de um em detrimento ao outro.

Palavras-chave: Currículo. Educação física escolar. Proposta curricular. Prática curricular. Implementação curricular.

ABSTRACT

This study falls within the scope of the investigations about the curriculum, specifically the implementation of a curriculum. The problem that guided the study came from the question: how is the process of implementing a curriculum for physical education (EFE) in pedagogical practice of teachers Area? Aimed to analyze the implementation of a curriculum in educational practice of teachers EFE. Methodologically, is a qualitative study of type-descriptive case study. Used for data collection instruments: questionnaires exploration - with the teachers of the Municipal EFE Camaragibe (RMCg); interviews - with teachers EFE and the representative of the Department of Physical Education (DEF) and classroom observation of physical education teachers. For the selection of the participating teachers search, used as inclusion criteria for the application of questionnaires and interviews: 1 - a degree in physical education, 2 - be part of the effective teachers RMCg / PE 3 - not in process absence from work. Given the criteria we apply questionnaires and interviewed teachers of physical education network. Since the observations were carried out for 1 unit of 2 didactic classroom teachers: 1 stated that another more easily and more difficulty in implementing the curriculum for the county EFE. We observed a total of 19 classes EFE. The data were processed from the categorical content analysis by theme. Were our analytical categories: curriculum theory, curriculum and practical curriculum. Since the empirical categories were: curriculum document and curriculum implementation. The data analysis allowed us to infer that the small number of graduate teachers in physical education, network, complicates the process of implementing the curriculum area, the practice curriculum - curriculum real, stands for re / appropriation that teachers do the curriculum - official curriculum and continuing education in service offered by the network, set up with the potential to qualify the implementation of the curriculum for physical education at the school RMCg-PE. Thus we understand that the process of implementing a curriculum for EFE implies the desire for systematization of knowledge peculiar to the area. I wish that this, in any case, cannot be just a management, even if that policy be guided in a democratic and popular participation. It has to be, above all, the teachers of this curriculum component and the others who take upon themselves the responsibility to lead the process of teaching and learning, guided by the proposal, otherwise it would show not a dialogue between the official curriculum and curriculum real, but the highlight of one over the other.

Keywords: Curriculum. Physical education. Curriculum proposal. Curriculum practice. Curriculum implementation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCC	Base Curricular Comum
CAEE	Registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
COMEC	Conferência Municipal de Educação
DEF	Departamento de Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Indicadores do Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RPA	Região Político administrativa
RMCg	Rede Municipal de Camaragibe
SECg	Secretaria de Educação de Camaragibe
PE	Professor Entrevistado
UPE	Universidade de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A -	Carta de anuência.....	126
ANEXO B -	Parecer do Comitê de Ética.....	127

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130
APÊNDICE B-	Questionário acerca do perfil dos professores de EFE da RMCg.....	131
APÊNDICE C-	Roteiro para entrevista com os professores de EFE.....	132
APÊNDICE D-	Indicadores para a análise de conteúdo.....	134
APÊNDICE E-	Legenda para análise de conteúdo – Proposta curricular para EFE Camaragibe.....	135
APÊNDICE F-	Quadro para análise de conteúdo – proposta curricular para EFE de Camaragibe.....	136
APÊNDICE G-	Legenda para análise de conteúdo – entrevistas.....	137
APÊNDICE H-	Quadro para análise de conteúdo – entrevistas.....	138
APÊNDICE I-	Legenda para análise de conteúdo das aulas observadas.....	140
APÊNDICE J-	Quadro de análise de conteúdo – aulas observadas.....	141
APÊNDICE K-	Acompanhamento da coleta de dados, questionários e entrevistas.....	142
APÊNDICE L-	Roteiro para observação das aulas de EFE.....	143
APÊNDICE M-	Roteiro para entrevista com representante do DEF.....	144

LISTA DE FIGURAS

FIGURA A-	O currículo como algo orgânico e indissociável.....	32
FIGURA B-	Distribuição percentual das teorias curriculares nas publicações acerca de currículo.....	36
FIGURA C-	Distribuição das propostas curriculares para EFE pelos Estados do Brasil.....	43
FIGURA D-	Mapa das RPA's do município de Camaragibe.....	57
FIGURA E-	Recorte do quadro de organização dos conhecimentos em níveis de aprendizagem na proposta curricular para EFE de Camaragibe.....	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO A-	Mapeamento geral das propostas curriculares para EFE consultadas, por regiões e Estados.....	44
QUADRO B-	Distribuição dos professores de EFE por região e escolas.....	56
QUADRO C-	Distribuição dos professores de EFE por segmentos escolares.....	58
QUADRO D-	Perfil dos professores de EFE no exercício do magistério por Pós-graduação.....	59
QUADRO E -	Perfil dos professores de educação física por tempo de exercício na EFE e tempo na RMCg.....	60
QUADRO F-	Síntese das informações acerca da proposta curricular para EFE de Camaragibe.....	62
QUADRO G-	Professores observados por aulas e escolas.....	97

SÚMARIO

INTRODUÇÃO	16
DECISÕES METODOLÓGICAS	18
Tipo de estudo	18
Os sujeitos da pesquisa	20
Procedimentos de coleta e análise dos dados	21
Considerações éticas	25
CAPÍTULO 1: CURRÍCULO	26
1.1 Currículo: compreendendo as teorias.....	26
1.2 Currículo: o documento que tem vida.....	31
1.3 Currículo na Educação Física Escolar: recortes e perspectivas no Brasil.....	34
CAPÍTULO 2: PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	38
2.1 Propostas curriculares: definições e entendimentos.....	38
2.2 Propostas curriculares para EFE: um panorama de Estados brasileiros.....	42
CAPÍTULO 3: PROPOSTA E PRÁTICA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE – PE	52
3.1 Conhecendo a política educacional e curricular da rede.....	52
3.2 Conhecendo a estrutura educacional da rede	55
3.3 O percurso das propostas para a Educação Física da RMCg: fragilidades e contribuições.....	61
3.4 A relação do professor com a proposta: entre aproximações e distanciamentos.....	71
3.5 A implementação da proposta curricular para EFE: revelações da prática curricular.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	127
APÊNDICES	129

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa é resultado de inquietações com origens distintas, porém complementares. A primeira delas, não tão recente, surgiu durante a graduação em licenciatura em Educação Física, pela Universidade de Pernambuco (UPE), entre os anos de 2005 e 2008. Especificamente, o prelúdio dos conflitos teve seu marco ao cursar a disciplina de Didática em educação física, no terceiro período, quando surgiu um conjunto de norteamentos teóricos diversos e, em alguns casos, até divergentes, acerca das propostas/abordagens que poderiam subsidiar a prática pedagógica da educação física no âmbito escolar.

Naquele momento, ainda que de forma imatura, tendo em vista a recente trajetória acadêmica, surgiu uma inquietação acerca de como lidar com essas diferentes possibilidades no momento de direcionar a prática pedagógica. E, quando, em uma mesma escola, atuam professores que utilizam norteamentos teóricos diferentes como ficaria o processo de ensino-aprendizagem?

O segundo momento de inquietação ocorreu no ano de 2009, quando ingressei como professora de educação física escolar (EFE) da rede Estadual de Pernambuco, período em que a rede contava com a Base Curricular Comum (BCC) para educação física (PERNAMBUCO, 2006), documento curricular norteador, oficialmente, da prática pedagógica dos professores de EFE, porém em diálogos com alguns pares identifiquei que a maioria, ou desconhecia a BCC, ou a desconsiderava em suas práticas pedagógicas. Então, pude constatar, no dia-a-dia, o que ocorria em se tratando de uma escola e agora, de forma mais ampla, em uma rede, onde cada professor conduzia suas aulas de acordo com o norteamento que lhe convinha, restando aos alunos construir/apropriarem-se dos conhecimentos a partir do que seu professor julgava pertinente à área no âmbito escolar.

Ressaltamos que durante o percurso escolar do aluno na Educação Básica, ainda que ele se mantivesse na mesma escola, era e é comum não ter apenas um professor de EFE, fato que agrava ainda mais a falta de norteamento comum, uma vez que se aumenta a probabilidade de cada professor trabalhar apenas os conhecimentos que tem afinidade, ou julga conveniente, fragilizando a sistematização dos conhecimentos peculiares a EFE durante a vida escolar do aluno.

Foi diante desse contexto eclético de práticas pedagógicas, na EFE, que a problemática de investigação se reestruturou e passamos a nos questionar: Como se dá o processo de implementação de uma proposta curricular para EFE na prática pedagógica dos professores da área? Abordar o tema da proposta curricular significa adentrar-se em um universo que abrange posicionamentos políticos, sociais, históricos e econômicos, influenciadores no processo educacional.

Assim, o objeto de estudo a que se propõe esta investigação trata-se da implementação de uma proposta curricular para EFE e o mesmo está inserido no contexto de Políticas Educacionais, especificamente, nas curriculares.

Nesta linha de pensamento, Almeida (2008), inspirada em Stephen Ball, compreende as Políticas Educacionais a partir de uma dimensão cíclica e imbricada entre os elementos: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Entre as influências, apontamos as econômicas, políticas e sociais, agindo e sofrendo ações da produção de texto que se expressam em leis, diretrizes, currículos, propostas curriculares; e a prática, em especial, a curricular, simbolizada pela condução do processo de ensino-aprendizagem no cotidiano do professor que também sofre e exerce influência nos dois elementos anteriores.

Autores, como Gadotti, Freire e Guimarães (2000), ratificam esse entendimento de imbricamento entre política e prática pedagógica, afirmando que “o educador é político enquanto educador, e que o político é educador pelo próprio fato de ser político” (p. 25 e 26). Concordamos com tais autores, e é a esse contexto de influências mútuas que nos reportamos ao histórico da EFE no Brasil na intenção de mantermos uma aproximação maior com o nosso objeto de estudo.

Ressaltamos, porém, que o entendimento de mutualidade, aqui, não corresponde à homogeneidade de forças, pois ao se olhar para o histórico da EFE, no Brasil, percebemos que o imbricamento entre ação política e ação pedagógica expressam-se nos conflitos entre o que é proposto e o que é implementado no cotidiano escolar.

Para os direcionamentos dados à EFE por meio de seus objetos de estudo, objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações, relação ensino-aprendizagem, consolidados por seus fundamentos acadêmico-científicos, é possível perceberemos os diferentes contextos de influência aos quais a EFE esteve imbricada.

Inicialmente, atendeu à instância higienista, onde as aulas tinham sua função primordial, voltadas para contribuir com a formação de corpos saudáveis, vinculada,

assim, ao objeto de estudo da atividade física e saúde. Vago (1999) lembra que tamanho eram os ideais higienista na EFE que, na passagem do século XIX para o XX, além da disciplina de educação física, os currículos contavam com a disciplina de Higiene na tentativa de aumentar as noções que levassem à promoção de um corpo saudável e, higiênico.

Em seguida depara-se a militar, pela qual os corpos eram formados para defender a pátria, se assim fosse necessário, mantendo-se o objeto de estudo da instância higienista. Na sequência, mas, não necessariamente, de maneira linear e hegemônica, tendeu pela esportivista, e as aulas de EFE configuraram-se como espaços destinados à seleção e formação de atletas. Nesse momento, a saúde asséptica e doutrinária perde lugar, e o esporte passa a ser objeto de estudo. Posteriormente, sua ênfase, consolidando-a como componente curricular, e a preocupação volta-se para que os alunos tenham acesso ao conjunto de conhecimentos sistematizados, referentes à EFE, e então vários objetos de estudos passaram a subsidiar as aulas: cultura de movimento, cultura corporal, promoção da saúde, desenvolvimento motor, corporeidade, gramática corporal, entre outros, a depender da proposta curricular seguida pela escola, ou preferida pelo professor.

E, foi assim, reconhecendo esses norteamentos diversos, evidenciados nos históricos dos currículos da EFE que buscamos, de forma mais geral, analisar como uma proposta curricular é implementada na prática pedagógica de professores de EFE, a partir do envolvimento entre professores e alunos na busca pela construção/apropriação do conhecimento em um processo circundado por desafios, limites, possibilidades e conquistas.

De forma mais específica, buscamos confrontar teoria e a prática curricular de professores de EFE com a proposta curricular da rede Municipal de Camaragibe (RMCg), apontando avanços e impasses nessa prática, a partir do uso da proposta.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Tipo de estudo

Diante do objeto de estudo, problema e objetivo de pesquisa compreendemos que um estudo descritivo do tipo estudo de caso se configura como opção condizente com esta investigação, pela singularidade do objeto. Segundo alguns autores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1991, MAZOTTI,

2006; YIN, 2010), o estudo de caso possui como característica a análise profunda e exaustiva de um fenômeno particular em seu contexto de vida real na busca de um conhecimento detalhado, revelando diferentes e, às vezes, até conflitantes visões acerca de tal fenômeno.

Para Stake (*apud* DUARTE 2008), o estudo de caso ainda pode ser classificado como instrumental, uma vez que se intenciona construir esclarecimento para a problemática acerca da implementação da proposta curricular para a EFE do município de Camaragibe-PE, tendo o potencial de se constituir em um *insigt*, frente ao problema investigado, a partir de uma descrição densa do fenômeno estudado.

A definição da unidade de análise (YIN, 2010), implementação da proposta curricular para a EFE do município de Camaragibe, deu-se por: 1- A proposta ter sua origem vinculada a uma gestão democrática que proporcionou a participação ativa e crítica de professores da área; 2- Identificação de uma perenidade nas ideias centrais da proposta; 3- Presença na rede municipal de professores, efetivos, licenciados em educação física, ministrando aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Frente a esse contexto, recorreremos à abordagem qualitativa-descritiva por encontrarmos nela consonância com o tipo deste estudo, como também pelas possibilidades de responder a questões não apenas quantificáveis, e sim às nuances existentes no processo de implementação da proposta curricular para a EFE; de adentrar no universo social, da RMCg, dos atores educacionais, envolvidos no processo ensino-aprendizagem (representante do Departamento de Educação Física -DEF, professores de educação física e alunos); de apreender dados objetivos e subjetivos em torno das facilidades/dificuldades e implicações na implementação da proposta curricular para EFE; de perceber como os professores analisam esse processo de implementação; de compreender o significado das relações e ações humanas, olhando para o currículo, proposta curricular e prática curricular, enquanto elementos imbricados organicamente e carregados de intencionalidade, superando a Teoria Tradicional de currículo (MINAYO; SANCHES, 1993; MINAYO, 2004; SEVERINO, 2007).

Os sujeitos da pesquisa

Fazem parte deste estudo todos os professores de EFE do município de Camaragibe-PE que estão no exercício do magistério¹ (dez) e mais um representante do DEF² do município. Iremos identificar os professores entrevistados como PE1, PE2 ... PE10.

Para delimitação dos professores que fizeram parte do estudo, estipulamos como critério de inclusão: 1- ser graduado em educação física; 2-fazer parte do quadro efetivo de professores da RMCg; 3- não estar em processo de afastamento das atividades (licenças diversas, aposentadoria e/ou readaptação de função). Quanto ao representante do DEF não foi necessária construção de critérios haja vista que só havia um sujeito no desempenho dessa função.

A opção por serem esses os atores desta pesquisa teve inspiração em Minayo (2004), quando revela que a pesquisa qualitativa volta sua preocupação para o aprofundamento e abrangência da compreensão acerca do fenômeno investigado. Dessa forma, convém esclarecermos que a opção por se investigar a totalidade dos professores que atenderam aos critérios de inclusão, não buscou referências de ordem numérica. Poderíamos obter um estudo relevante ainda que existisse apenas um sujeito, tendo em vista a importância da singularidade frente às pesquisas qualitativas. Entretanto foi possível ter a totalidade dos professores em exercício do magistério, consolidando ainda mais este objeto.

Ainda com inspiração em Minayo (2004), no decorrer da investigação, embora não tivesse sido desenhada inicialmente, identificamos a necessidade de incluir a participação do representante do DEF em virtude das revelações do campo empírico que se reportavam a ações desempenhadas por esse sujeito e do seu confronto com a teoria, quando aponta a necessidade de participação efetiva de outros sujeitos atores sociais na implementação de uma proposta curricular (LOPES, 2008).

¹ A rede conta com um total de doze professores efetivos, licenciados em EF, porém um dos professores durante a pesquisa de campo, encontrava-se de licença médica e outro se trata do representante do DEF.

² Destacamos que o representante do DEF, ao assumir essa função, fica imediatamente afastado do exercício do magistério.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Utilizamos mais de uma fonte de informação em diferentes momentos desta investigação: documento relacionado à prática curricular dos professores de EFE do município de Camaragibe-PE, a proposta curricular, questionários exploratórios, entrevistas com os professores de EFE e com o representante do DEF, e observações das aulas de educação física de dois dos professores. Tais fontes buscaram fundamentos em Lüdke e André (1986), Minayo (2004), Martins (2006) e Yin (2010), o que possibilitou apreender, confrontar e dialogar com as informações oriundas dessas.

Abordaremos, de forma didática, a utilização de cada uma das fontes de informação, separadas em fases distintas. Ressaltamos, entretanto, que não houve essa linearidade das fases, pelo contrário, a dinâmica que envolve o processo de pesquisa qualitativa nos possibilitou trabalhar dentro de um contínuo (FLICK, 2009), no qual coleta e análise dos dados se interpenetraram.

Assim, em um primeiro momento, utilizamos, como fonte dos dados, as propostas curriculares para EFE de Camaragibe, em sua primeira versão, publicada no ano de 2000 e, em seguida, a versão atual, publicada no ano de 2009. Essas propostas foram lidas, inicialmente, a partir de uma leitura flutuante que, para Bardin (2011, p.126), “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Posteriormente, fizemos uso de um questionário exploratório (APÊNDICE B) do tipo aberto (GIL, 1999), com os professores de EFE, visando identificarmos o perfil desses profissionais quanto à sua formação e experiência na área escolar.

A partir desse questionário, posteriormente, retomamos o contato com os professores e com o representante do DEF e ampliamos e/ou aprofundamos a coleta de dados, utilizando o instrumento entrevista semiestruturada (APÊNDICE C e APÊNDICE M). Destacamos que os roteiros das entrevistas foram diferentes para os professores de EFE e para o representante do DEF.

Lüdke e André (1986) apontam como uma das vantagens do uso da entrevista a possibilidade de apreender informações desejadas de forma imediata e fluente, uma vez que parte do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Triviños (1987) complementa a ideia desses autores, especificando que a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador ao possibilitá-lo

conduzir os questionamentos fundamentados em teorias e hipóteses, ao mesmo tempo que oportuniza ao entrevistado seguir a linha de pensamento do investigador, mas com abertura para dar vazão a outros elementos que não tenham sido previstos pelo investigador e que tenham relevância para o entrevistado.

Após a realização das entrevistas, diante das transcrições³, para realização das transcrições, utilizamos o programa *Express Scribe*⁴. Identificamos, preliminarmente, entre os professores, aqueles que possuíam e/ou declaravam maior aproximação/facilidade e maior distanciamento/dificuldade em implementar a proposta curricular para EFE. Com esses dados, passamos a utilizar, com dois professores: PE1 e PE3, outro procedimento, a observação participante.

Foram observadas as aulas referentes a uma turma de cada um dos dois professores durante a segunda unidade didática⁵. A escolha das turmas foi de forma aleatória e correspondeu a uma turma da educação infantil, composta por vinte alunos e outra da terceira série composta por 29. Ao todo, observamos um total de dezenove aulas das 40 previstas⁶, distribuídas entre os dois professores (APÊNDICE N), convém salientarmos que algumas aulas foram canceladas em virtude de alterações no calendário escolar: imprensa de feriado, parada no Município ou por realização de outras atividades pedagógicas no horário das aulas tais como: Encontro Quinzenal, reunião entre os professores da escola, aplicação da prova Brasil e Festival de jogos populares do Município.

Segundo Lüdke e André (1986) e Minayo (2004), esse procedimento, em especial, o tipo observador como participante, é utilizado, frequentemente, como ferramenta complementar à entrevista. Ele nos permitiu, a partir da exposição, ao grupo de pesquisados, de nosso objetivo de estudo, ter acesso a uma gama variada

³ Alertamos que, apesar das transcrições terem sido realizadas na íntegra, os trechos mencionados, ao longo do presente estudo, tiveram as falas reestruturadas gramaticalmente, sem que suas essências sofressem alterações, na intenção de propiciarmos uma maior fluidez à leitura.

⁴ *software* que possibilita a transcrição de arquivos em áudio, por meio de funções que aumentam/diminuem a velocidade do arquivo sonoro e que podem ser manipuladas com a interface do Word aberta.

⁵ A organização do ano letivo, no município, dá-se por quatro unidades didáticas, o que corresponde a, aproximadamente, dois meses e meio de duração para cada uma. A unidade observada foi referente ao trabalho com o eixo/jogo e correspondeu ao período de abril a junho de 2012.

⁶ Entendemos que as alterações no calendário escolar dificultam a implementação da proposta curricular para educação física (CAMARAGIBE, 2009a), currículo oficial, uma vez que o professor tem seu tempo pedagógico reduzido, e as reposições das aulas para cumprir a exigência legal de 200 dias letivos nem sempre são realizadas na mesma unidade didática em que houve a alteração do calendário.

e particular de informações construídas entre os atores sociais acerca da implementação da proposta curricular para EFE de Camaragibe-PE.

Para nortear as observações, utilizamos um roteiro de observação (APÊNDICE L), na intenção de não se dispensarmos o olhar frente à riqueza das revelações da prática curricular e de filmagem, com câmera Cyber-short- Sony. Foi um recurso que nos possibilitou revisitar, de forma fiel, os momentos de implementação da proposta na prática curricular. Além das aulas, observamos dois encontros que tinham como público alvo os professores de EFE da rede, denominadas de Encontros Quinzenais⁷. Os dados coletados, oriundos das diversas fontes, foram tratados a partir da análise de conteúdo do tipo categorial por temática (BARDIN, 2011). Nesse tipo de análise, o pesquisador elabora um “jogo de quebra-cabeça” a partir de operações de análise/síntese que irão possibilitar construir inferências acerca do seu objeto de estudo. Para Bardin (2011), de forma geral, a análise de conteúdo pode ser caracterizada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Desta forma, ainda seguindo as orientações de Bardin (2011), elaboramos alguns indicadores para a análise de conteúdo (APÊNDICE D) e, posteriormente, os quadros de análises (APÊNDICE F, H e J), compostos pelas categorias analíticas suas respectivas unidades de contextos e unidades de registro.

Apresentaremos, aqui, a explicação de como foi construído o quadro de análise referente às entrevistas com os professores.

Norteamos este estudo a partir de três categorias analíticas: **Teoria curricular, Proposta curricular e Prática curricular**. Esta delimitação se deu devido ao objeto de estudo que está inserido no contexto da política educacional, compreendemos que existe um eixo condutor que parte dessa política e perpassa esses três elementos: teoria, proposta e prática curricular, havendo um movimento contínuo e contraditório⁸ entre eles (ALMEIDA, 2008), pelos quais ora se exercem,

⁷ Apesar da denominação sugestiva para encontros realizados a cada quinze dias, os Encontros Quinzenais não tinham essa frequência, eram agendados de conformidade com o calendário escolar e calendário das atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município. Abordaremos, de forma mais profunda, em que consiste esses Encontros no Capítulo 3.

⁸ Utilizamos, aqui, contraditório no sentido de categoria dialética relacionada ao plano da realidade que, para Demo (2000), implica em “reconhecimento de realidade intrinsecamente dinâmico, porque

ora sofrem influências, sendo possível, em um mesmo momento, estar sofrendo e exercendo influência, ainda que não haja, necessariamente, equivalência entre as forças.

Já as categorias empíricas: documento curricular (proposta de Camaragibe-PE) e implementação curricular foram elencadas durante o contato com o campo e o diálogo entre ele e as categorias analíticas.

A partir da categoria empírica **documento curricular** que diz respeito à proposta curricular para EFE de Camaragibe, delimitamos como unidades de contexto: ***entendimento***⁹, referindo-se ao entendimento que o professor tem a partir da proposta curricular para EFE de Camaragibe acerca das unidades de registros: 1- conceito de proposta curricular, 2- papel da EFE frente ao aluno (o que as aulas de EFE visam proporcionar aos alunos), 3- objeto de estudo da EFE (qual o objeto de estudo delimitado e qual o entendimento expresso acerca dele), 4- delimitação do objeto de estudo como referência para a prática curricular (quando uma rede adota um único objeto de estudo para a EFE, frente à diversidade de formação e concepções que os professores, que compõem a rede, têm acerca de qual objeto deve nortear as ações na EFE), 5- organização dos conhecimentos-introdução/aprofundamento/consolidação (como se dá a organização dos conhecimentos a partir do que é apresentado na proposta), 6- eixos da cultura corporal (quais eixos são delimitados pela proposta), 7- abordagem dos temas transversais (como deve ser a abordagem dos temas transversais), 8- elementos didáticos-objetivo/ conteúdo/ metodologia/ recursos materiais/ avaliação (como vê esses elementos didáticos); A segunda unidade de contexto foi ***apropriação***, referindo-se à forma como o professor se apropriou da proposta curricular para EFE de Camaragibe, surgindo as unidades de registro: 1- participação na construção (participação no momento de construção da proposta curricular); 2- formação continuada (participação em formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação de Camaragibe (SECg)), 3- iniciativa própria (apropriação por iniciativa própria).

atravessada por forças polarizadas de componentes que, ao mesmo tempo, formam e instabilizam o todo" (p. 108).

⁹ Adotamos o termo entendimento com o significado de faculdade humana que possibilita uma compreensão intelectual, a faculdade de avaliar os seres e as coisas, emitindo um julgamento, de conformidade com o dicionário eletrônico da língua portuguesa HOUAISS (2009).

A segunda categoria empírica **implementação** curricular, abordou como a proposta curricular se implementa. Para essa categoria, foram delimitadas as unidades de contexto: **prática curricular** (envolve a prática curricular como um todo, desde o momento de planejamento até a prática com o aluno) e **análise** (refere-se à leitura que os professores de EFE da rede fazem da proposta à luz da sua prática curricular).

A unidade de contexto **prática curricular** teve como unidades de registro: 1- compreensão (compreensão acerca de prática curricular), 2- fontes/subsídios (revela quais as fontes são utilizadas para subsidiar sua prática curricular), 3- organização (trata de como se organiza a prática curricular de suas aulas), 4- planejamento (refere-se a qual influência exerce a proposta curricular de EFE no momento de planejamento das aulas), 5- ação docente (aponta como a proposta causa alguma interferência na sua ação docente? Qual? E como?), 6- papel do professor no processo de ensino-aprendizagem (indica que papel o professor desempenha frente ao processo de ensino-aprendizagem).

Já a unidade de contexto **análise** teve como unidades de registros: 1- qualificação pedagógica (aponta se há algo na proposta que qualifique a prática curricular), 2- dificuldade/facilidade de implementação (indica o que é mais difícil e o que é mais fácil de se implementar da proposta e os respectivos porquês), 3- implementação pelo professor polivalente (reflete acerca da implementação da proposta curricular para EFE de Camaragibe a partir de professores que não possuem licenciatura em educação física).

Na proposta curricular para EFE (CAMARAGIBE, 2009a), entrevistas e observações, foi feita uma leitura refinada e marcamos as unidades de contexto a partir de uma legenda (APÊNDICE E,G, I). Uma vez identificadas as unidades, foram levadas para preenchimento do quadro analítico, conforme está exemplificado nos APÊNDICES F,H,J.

Considerações éticas

O projeto de pesquisa recebeu a carta de anuência pela SECg- PE (ANEXO A) e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPE no ano de 2012, com nº de registro CEP/UPE: 75/12. Registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE): 02505212.0. 0000.5207 (ANEXO B).

CAPÍTULO 1: CURRÍCULO

1.1 Currículo: compreendendo as teorias

O currículo, como campo de investigação, data das produções do século XX, porém, desde o século XVII, Comênios já demonstrava preocupação com a importância da organização, distribuição dos conhecimentos, estabelecimento de objetivos (fins) e os meios que iriam conduzir a consecução desses objetivos.

[...] é um absurdo que os mestres não distribuam os estudos, para si e para os alunos, de tal modo que não só uns se sucedam naturalmente aos outros, mas que cada matéria seja completada em dado limite de tempo. Se não se estabelecerem muito bem os fins, os meios para atingir esses fins e a ordem dos meios, será fácil esquecer ou inverter alguma coisa, e todo o estudo de algum modo será prejudicado [...] (COMÊNIOS *apud* PIAGET, 2010, p. 76).

Diante das profícuas contribuições de Comênios, por meio de sua *Didactica Magna*, para um entendimento mais profundo acerca dos estudos curriculares, essa obra é considerada por Silva (2011), como um importante marco na história que precede o campo curricular já revelando preocupações quanto à organização dos saberes que, posteriormente, tornar-se-ia especificidade do currículo.

Apontamos também as contribuições advindas dos estudos de John Dewey, no início do século XX, especificamente, as presentes nas obras *The child and the curriculum* e *Democracy and education*. Nelas o autor expressa sua preocupação para que os programas de estudos tenham relação com os interesses das crianças, valorizem as experiências que elas acumulam, criem situações-problema nas quais o aprendizado seja construído pela mobilização de conhecimentos teóricos e práticos; e ainda que a educação chegue a todos e não apenas à parcela reduzida socialmente que é dominante.

Se trouxermos as preocupações dos autores acima para o século XXI elas ainda são atuais e contempladas pelo que denominamos de currículo e didática¹⁰, para nosso estudo é foco o primeiro.

¹⁰ As aproximações e distanciamentos entre o campo da didática e do currículo são abordados em vários estudos. Para aprofundamento, sugerimos consultar, entre eles: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007, especificamente, o tópico 1.1.2.3 Currículo como prática pedagógica.

Apesar da presença do termo currículo na obra de Dewey, os estudos curriculares, como campo específico de investigação, segundo alguns autores (SOUZA JÚNIOR, 2007; SILVA, 2011), têm o seu marco inicial com a publicação do livro *The curriculum*, na segunda década do século XX, sob autoria de Franklin Bobbitt. Nesse momento, a sociedade estadunidense era regida pelas ideias burocráticas, defendidas por Taylor, associadas à administração científica.

É necessário lembrar que o impacto dessas ideias não ficou restrito ao campo econômico. Kliebard (2011) chama a atenção para as marcas impressas nos currículos através das contribuições iniciais de Bobbitt que, transferindo o modelo administrativo de Taylor, para a educação de massas, fez com que o cerne do currículo escolar se constituísse de objetivos, norteados pela busca da eficiência máxima nas atividades que as crianças, quando adultos, passariam a desenvolver. Dessa forma, o currículo surge revestido de características, essencialmente, técnicas.

Com o passar dos anos os estudos curriculares se consolidaram e foram assumindo novos e diferentes enfoques que integram as teorias curriculares. Neira e Gallardo (2006), não apresentam conceituação acerca das teorias curriculares, mas defendem que elas expressam um compromisso, explícito ou implícito, com a proposição dos critérios que nortearam a seleção dos conhecimentos subjacente à construção de um currículo. Já Souza Júnior (2007) lança o entendimento de teoria curricular como estudo da força social e política que envolve a constituição dos saberes.

Pacheco (2009) retoma as discussões acerca das teorias curriculares, ampliando o reconhecimento dos fatores que estão associados a elas, ao defender que, em sua unidade, “é uma forma de conversação sobre os modos de produção de significados que o conhecimento origina no quadro de contextos econômicos, sociais, políticos e culturais, com base na exploração da natureza profunda e complexa da condição humana” (PACHECO, 2009, p. 389).

Esse contexto de discussões que permeiam as teorias curriculares denota mais que o mero desejo de definição, revela o quão complexa e importante é a sua escolha frente ao processo de construção curricular.

Lopes e Macedo (2011) e Silva (2011) apresentam um levantamento das teorias do currículo, classificando-as em: Tradicionais, onde a atenção está voltada para questões técnicas de como se construir um currículo; Crítica à preocupação é

deslocada do como fazer para compreender os porquês das escolhas, o que se faz com o currículo. Deixa-se claro o entendimento de que o currículo não é neutro, mas sim carregado de intencionalidades; e Pós-críticas, onde há uma ampliação do campo de resistência frente à relação de poder, o que, nas Teorias Críticas, expressava-se entre os dominantes e dominados, agora chega às questões expressas na etnia, gênero, diferenças culturais.

As características técnicas, instituídas no currículo por Bobbitt, tiveram seu apogeu nas Teorias Tradicionais com o modelo curricular proposto por Tyler no ano de 1949, em um livro intitulado: Princípios básicos de currículo e ensino. Nessa obra o autor desenvolveu o que ele denomina de “uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional” (TYLER, 1983, p. 2). Em linhas gerais, esse livro operacionaliza a construção eficiente de um instrumento educativo: o currículo. Lopes e Macedo (2011) apontam o modelo proposto por Tyler como o mais utilizado no mundo ocidental, para elaboração de currículos.

Termos como racionalidade, técnica, precisão, eficiência, seleção e organização são, notadamente, vinculados às Teorias Tradicionais. Nelas as preocupações se voltam para como se elaborar, eficientemente, um currículo, se revestindo de uma pseudo neutralidade.

É importante destacarmos que, apesar de não contemplar outras questões que perpassam a construção curricular, entre elas: as interferências do meio, a estrutura educacional, as intencionalidades, as relações de poder, as teorias Tradicionais trouxeram contribuições singulares para os estudos curriculares.

Contribuições estas que, na atualidade, ainda estão presentes. Umas com tessituras mais complexas como é o caso da construção do currículo, as disposições e relações entre seus elementos constituintes (concepção de currículo, teoria curricular adotada, perspectiva pedagógica, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação); e outras que, nos estudos de Tyler (1983), já eram criticadas, apenas de forma superficial, como é o caso da organização da aprendizagem pela lógica seriada que, no século XXI, configura-se como objeto de investigações profundas e ampliadas pela organização em ciclos, por diversos autores (FERNANDES, 2005; PEREIRA, 2010; PEREIRA; MENDES, 2010).

À medida que as contribuições das Teorias Tradicionais iam ganhando outros contornos e sendo postas em xeque frente às novas demandas e inquietações

educacionais, sociológicas e filosóficas, relacionadas ao modelo burocrático, final da década de 1960, vários movimentos de rejeição a essa teoria eram registrados em diferentes países. Entre esses diversos movimentos, pode-se destacar, segundo Silva (2011), o de reconceptualização, liderado por William Pinar.

Esse último autor afirma que tal movimento sugeria que os estudos curriculares não tinham como função desenvolvimento e a gestão da educação, discordando com as ideias de Bobbitt e Tyler, mas sim a compreensão da experiência educacional em suas múltiplas manifestações, entre elas: histórica, política, cultural e de gênero (PINAR, 2007).

Como resposta ao movimento de reconceptualização surgiram as Teorias Críticas e Pós-críticas de currículo.

Nas Teorias Críticas, o cerne das preocupações deixa de ser como se faz um currículo e passa a ser o porquê das escolhas feitas no currículo e suas implicações para a estrutura da sociedade.

Entre os teóricos críticos, Michael Apple representa aqueles que investigam o currículo a partir de uma base marxista. Em suas análises, Apple destaca a hegemonia de grupos e classes sociais na seleção dos saberes que devem constituir um currículo, ressaltando que a reprodução social que a classe, economicamente, dominante tenta estabelecer pelo currículo, para a classe de dominados, não se dá de forma passiva, pelo contrário, é um movimento permeado de conflitos.

Nesse contexto, Apple (2002) afirma que o estabelecimento de currículos nacionais e a aplicação de exames nacionais e estaduais de avaliação educacional expressam uma mercantilização da educação que ratificam compromissos ideológicos alicerçados em um pseudo bem-estar econômico e social.

No caso do Brasil podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto exemplo do primeiro, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como exemplo do segundo; especificamente, em Pernambuco, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEP), exemplifica a avaliação educacional desenvolvida no Estado.

É necessário ressaltarmos que os estudos do currículo, na perspectiva das Teorias Crítica, não tiveram apenas bases marxistas. Encontramos também bases sociológicas, alicerçando tais estudos. Autores como Michael Young e Ivo Goodson

exemplificam a presença sociológica, auxiliando em uma construção social do currículo.

Em tais estudos, há um questionamento da natureza dos conhecimentos frente à produção/reprodução das desigualdades sociais. O poder agora vai selecionar as tradições epistemológicas das classes dominantes em detrimento das tradições dos dominados (GOODSON, 2008; 2007; YOUNG, 2011).

Pelo conjunto de características acima, é possível identificarmos um avanço das Teorias Críticas com relação às Tradicionais, uma vez que as primeiras assumem a não neutralidade na construção de um currículo, reconhece-se que, subjacente às escolhas, existe uma intencionalidade, um exercício de poder.

Se os termos técnica, precisão, racionalidade marcam as Teorias Tradicionais, Morais e Silva (2010), lembra que, nas Teorias Críticas, tais termos são substituídos por: reprodução, ideologia, hegemonia e poder.

Esses mesmos termos das Teorias Críticas estão presentes nas Teorias Pós-críticas, havendo um acréscimo de outros marcadores sociais, tais como: gênero, etnia, cultura, diferença e identidade. A este respeito, Neira e Nunes (2009) afirmam que não há uma ruptura das Teorias Pós-Críticas em relação as Críticas. Pelo contrário:

“[...] reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. No entanto, questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto, bastante aceita pela maioria das pessoas de determinada comunidade, ela é apenas *uma* das verdades. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 137).

Para outros autores (PINAR, 2007; MORAIS E SILVA, 2010), a diferença entre os teóricos críticos e pós-críticos está associada ao fato dos primeiros assinalarem as diferenças sociais a partir de questões marxistas e os segundos assinalam que as diferenças vão além das classes, perpassando por demais questões, entre elas: cultura, etnia, gênero e sexualidade.

Moreira (2001), ao abordar a produção científica acerca de currículo e multiculturalismo, traz contribuições para entendermos as nuances das discussões com bases pós-críticas de currículo. Primeiro apresentando um entendimento de que podem ser inseridos, no contexto curricular, como diferença, “os atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias” (MOREIRA, 2001, p. 66) e, posteriormente, apontando o multiculturalismo como reconhecimento e possibilidade de lidar com as diferenças.

Neira (2008), também discutindo a questão do multiculturalismo, agora na especificidade do contexto da educação física, defende que, a partir dessa perspectiva, os atores educacionais, professores e alunos realizam um movimento de produção/renovação/reprodução de significados em uma realidade dinâmica e orientada por relações de poder. Não sendo raro que as aulas de educação física se configurem, enquanto espaços monoculturais, de identidades hegemônicas.

É, nesse cenário de diferentes, mas nem sempre contraditórias teorias curriculares, que concordamos com Santos (2007), quando afirma que abordar o currículo implica desvelar intencionalidades educacionais subsidiadas por uma teoria que norteia ações e interpretações dos sujeitos atores do processo educativo. Destacamos que a utilização das teorias curriculares nem sempre são intencionais, arriscamos inclusive a inferir que, na maioria das vezes, os professores, em suas práticas curriculares, não perscrutam as teorias que estão norteando a condução do seu processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos.

Por fim, salientamos que, para as discussões acerca das teorias curriculares, adotamos uma ordem, buscando mais uma organização didática do que uma ordem cronológica das mesmas. Ressaltamos também que há autores que, ao longo de suas produções, ora se encontram mais próximos das características dos teóricos críticos, ora se aproximam dos pós-críticos, reforçando o entendimento de não linearidade na passagem das teorias.

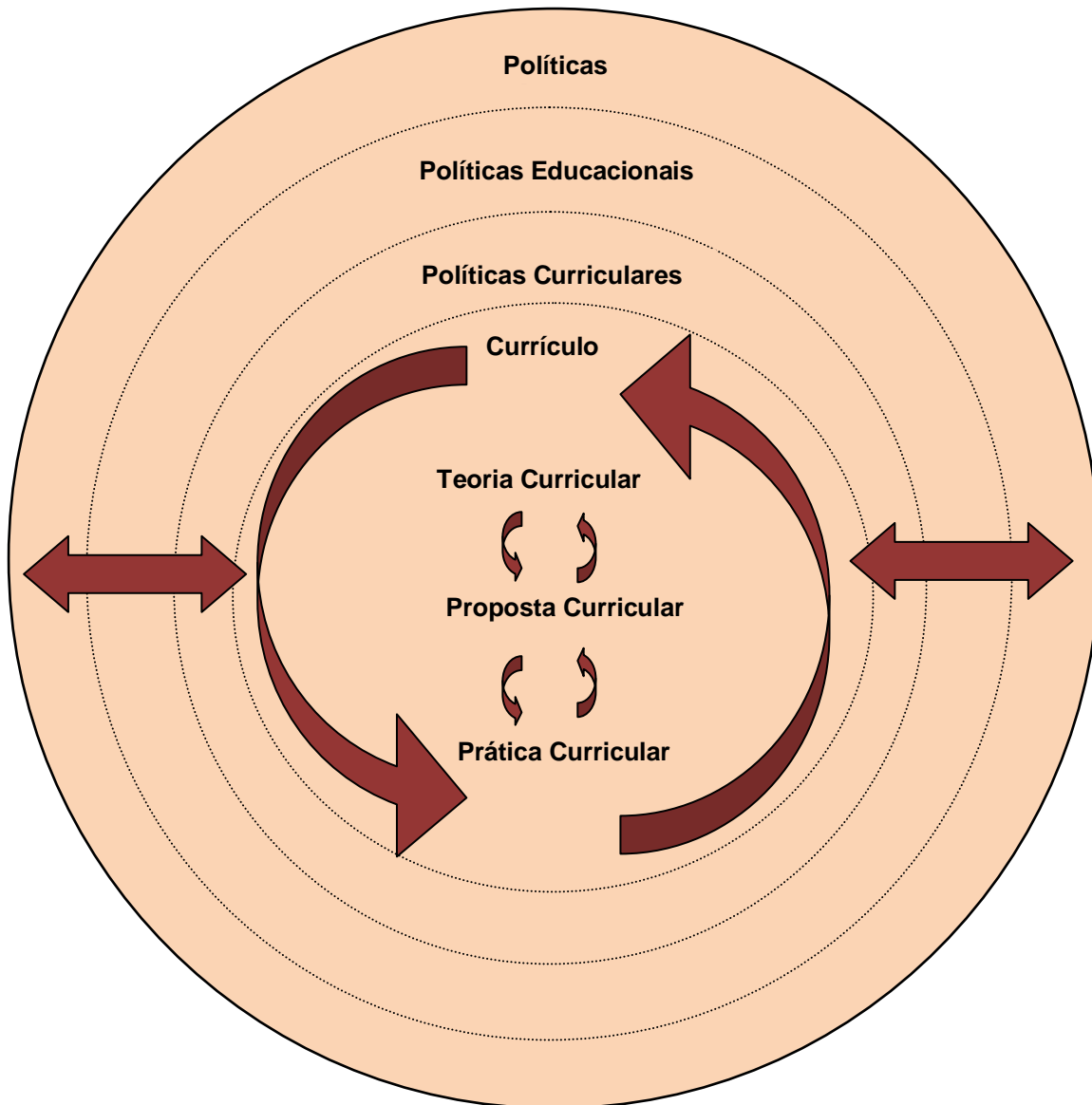
1.2 Currículo: o documento que tem vida

Defender a ideia de um currículo, como algo orgânico, permite duas leituras: a primeira a partir de uma visão de integralidade. Nessa política, documento e prática curricular são compreendidas, enquanto indissociáveis, pertencentes a um contínuo orgânico que, segundo Demo (2000), é composto por forças que formam e instabilizam o todo, representando um movimento contraditório de influências mútuas.

Souza Júnior (2007) aponta essa imersão do currículo no contexto das Políticas Públicas relacionadas à dimensão das Políticas Educacionais e a especificidade das Políticas Curriculares, buscando a compreensão dos saberes a ele vinculado. Para esse autor, ao adentrar na especificidade do currículo, reconhecendo sua intencionalidade política, as Teorias Críticas ganham expressão,

enquanto fundamento teórico-metodológico, também imerso nesse contínuo orgânico. Assim, “o currículo é, portanto, orgânico na interação educacional, seja dentro ou fora da sala de aula” (SOUZA JÚNIOR, 2007, p.68), como vemos na figura A.

Figura A: O currículo como algo orgânico e indissociável.



Almeida (2008) aprofunda as considerações desse autor, reconhecendo a dimensão cíclica e imbricada entre os elementos contexto de influência (econômicas, políticas e social), contexto de produção de texto (leis, diretrizes, currículos, propostas curriculares), e contexto da prática (prática curricular), em que a Política Educacional, especificamente, a Política Curricular está inserida;

analisando a partir daí o movimento contraditório de exercer/sofrer influências entre os diferentes elementos.

Ao abordar também as relações entre a Política Curricular, o currículo e prática, Morgado e Paraskeva (2000) expressam ponto de discordância e concordância com os autores acima. Discordam ao defenderem que essas relações não se assentam em processos de influências mútuas. Para eles o que há é uma relação reduzida num sistema em que o Estado, detentor do poder, impõe subjetividades por meio de discursos nas Políticas Curriculares que intencionam fazer do currículo um instrumento de regulação social; e concordam, quando apontam que, ainda que haja marcas dessa intencionalidade, o currículo “expressa um complexo *continuum* de interesses e de (des)valorizações que reflectem lutas e conflitos profundos entre várias classes sociais” (MORGADO; PARASKEVA, 2000).

A segunda leitura do currículo como algo orgânico diz respeito a compreensão a partir de duas dimensões.

Entre os autores que abordam o currículo dessa forma encontramos Neira e Gallardo (2006) definem o currículo formal como o que se pretende, documenta-se, o que orienta as decisões dos professores frente ao processo de ensino-aprendizagem. Já o currículo real expressa a prática curricular dos professores, o resultado da interação entre as intencionalidades e a realidade.

Ao analisar essa visão de currículo a partir de polos, Macedo (2006) utilizou a denominação de currículo formal e currículo em ação de maneira equivalente ao currículo formal e real definidos pelos autores acima; e destacou que a distinção entre currículo formal e currículo em ação, ainda que tenha surgido como resposta à tentativa de superar o entendimento de currículo como prescrição, concepção alicerçada na Teoria Tradicional, salientar seus polos não foi uma resposta positiva a essa tentativa de superação.

Pelo contrário, o que há com essa polarização é o reforço da dicotomia entre “o momento de produção de documentos formais e outro(s) de sua implementação” (MACEDO, 2006, p.104), disfarçada por uma nova denominação, mas que necessita de uma análise mais profunda que contribua para a construção de um conceito de currículo que, além de amplo, estabeleça articulação entre suas dimensões e forças constituintes.

Encarar o currículo a partir da configuração de oficial e real não significa negar a organicidade dele, mas implica em reconhecer que as intencionalidades, em

sua maioria, não podem ser meramente transpostas para a prática curricular. Uma vez que diferentes são os contextos nos quais o mesmo currículo deve ser incorporado.

Diante do exposto, utilizaremos, nesse estudo, o termo implementação, nos reportando aos momentos nos quais as intencionalidades expressas na proposta curricular – currículo formal, dialogam com os diferentes cenários onde acontecem as práticas curriculares e se explicitam no processo de ensino-aprendizagem entre o professor de EFE e o aluno.

1.3 Currículo na Educação Física Escolar: recortes e perspectivas no Brasil

No Brasil, os embates acerca do currículo, até a década de 1980, foram marcados pela reprodução de discussões vindas de outros países, especialmente na América do Norte. Lopes e Macedo (2002) fazem referência à “transferência instrumental” (p. 13) dos modelos curriculares americanos de forma acrítica pelo Brasil, durante um longo período. A partir da década de 1980, esse cenário inicia mudança, alimentada por fatores como: o processo de redemocratização do país, volta de estudantes de pós-graduação, questionando a reprodução acrítica, realizada pelo Brasil, no campo currículo, bem como adequação da Teoria Crítica à realidade educacional de nosso país.

Tal contexto contribuiu para que, no início da década de 1990, as produções acerca do currículo passassem, não de forma linear, a buscar compreender o currículo, reconhecendo a relação de poder político-econômico-social nele expressa. A segunda metade da década de 1990 ainda recebeu o incentivo para o aprofundamento dos estudos curriculares por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), que traz, em seu Art. 9º, a obrigatoriedade de diferentes instâncias que têm de estabelecer competências que nortearão seus currículos.

Assim, na década de 1990, bem como a primeira e segunda década de 2000, estudiosos da área educacional vêm, conforme referem Garcia e Moreira (2008), exercitando discussões curriculares sobre o que se precisa ensinar nas escolas a partir de novas análises, ângulos e possibilidades que ultrapassam apenas questões técnicas.

Ao olharmos para as publicações acerca de currículo em periódicos, disponíveis eletronicamente, na área de educação e de EFE, é possível identificarmos a existência de recortes nessa temática, são eles: teoria curricular, construção curricular, organização curricular, conteúdos curriculares e propostas curriculares.

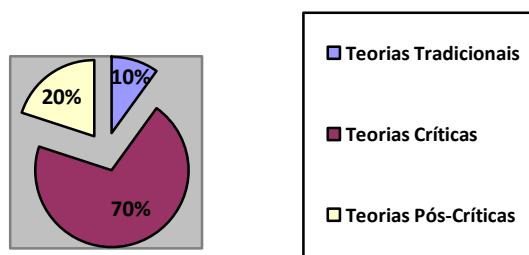
Os estudos que focalizam as teorias curriculares se expressam em minoria, quando comparados às demais temáticas; seguidos daqueles que discutem a organização curricular e, logo depois, os conteúdos curriculares. Já a construção de um currículo e propostas curriculares apresenta a maioria dos estudos.

Entendemos que o fato da minoria dos estudos abordarem as teorias curriculares como cerne, sinaliza uma maturidade conceitual, uma vez que, chegado a um entendimento relativamente próximo acerca das teorias, os estudos passam a se preocupar, com mais ênfase, com outros aspectos do currículo, tais como o processo de construção e implementação das propostas curriculares.

Apesar das teorias curriculares não representarem o cerne das publicações consultadas, identificamos quais teorias subsidiavam essas publicações na intenção de desvelar qual(is) perspectiva(s) tem/têm norteado tais estudos. Nesse contexto encontramos que 10% das publicações fundamentam-se nas Teorias Tradicionais de currículo e investigam formas de ensinar determinados conteúdos, sem refletir as implicações sociais causadas na realidade dos alunos; 70% nas Críticas e 20% nas Pós-Críticas (FIGURA, B), sendo ambas caracterizadas nos estudos, por defenderem a relação de poder existente na construção curricular. Acrescentamos que, nas Pós-críticas, o reconhecimento das implicações de micromarcadores sociais, em especial, o cultural é visto como fonte das próprias construções dos saberes pelos e para os alunos.

Nesse contexto, podemos identificar que as teorias de currículo foram utilizadas para subsidiar estudos com recortes diversificados: a construção, a estrutura, proposta, e conteúdo no currículo. Não há ainda uma temática que possa ser apontada como a mais abordada. Há um equilíbrio, entre os estudos, acerca da construção e de propostas, apesar dos recortes diferenciados, a lógica de ambas, em sua maioria, sinaliza uma preocupação com aspectos relacionados à prática curricular, demonstrando o uso da teoria de currículo na busca de resolução de problemáticas curriculares que vão além da sua construção técnica.

Figura B - Distribuição percentual das teorias curriculares nas publicações acerca de currículo



Dos 30 artigos consultados, na revisão sistemática, observamos que suas publicações estavam distribuídas, de forma não homogênea, entre a primeira e segunda década do século XXI, nos anos de 2001 a 2012. Não há, contudo, publicações referentes aos anos de 2003 e 2005, apenas 1 publicação é datada da última década do século passado, especificamente, no ano de 1997, sendo essa a única que dá o recorte no estudo da teoria curricular, especificamente, a Crítica. Em termos percentuais, 70 % das publicações encontram-se entre os anos de 2008 a 2012, com destaque para o ano de 2011, com 7 publicações. O cenário, entre os anos de 2001 a 2007, contou com, aproximadamente, 27 % das publicações, entre as quais 1 nos anos de 2002 e 2004 e 2 em cada um dos demais anos. Já a publicação de 1997 representa 3% do total das publicações consultadas.

Essa distribuição temporal dos artigos revela uma crescente preocupação com questões curriculares a partir da segunda metade do século passado, sendo a década atual a que congrega um maior número desses estudos. Associamos esse panorama às reformas curriculares empreendidas a partir da promulgação da atual LDB. Autores como Nunes e Rúbio (2008) já indicavam esse efeito da legislação na produção curricular. Para Moreira (2001), em diálogo com autores renomados de currículo, é necessário encontrar-se um equilíbrio entre a intensidade das produções e a “fertilidade dessa produção na resolução de problemas de ordem prática” (p. 40).

Ao analisarmos sob quais abordagens de pesquisa: qualitativa ou quantitativa, as publicações acerca de currículo têm se estruturado, verificamos que todas usam a base qualitativa. Julgamos que esse norteamento comum pela abordagem qualitativa, nos estudos, indica que as preocupações curriculares da EFE não dizem respeito ao alcance de notas pelos alunos, o que poderia ser mensurado por pesquisas quantitativas, mas sim uma preocupação com o processo de construção

do conhecimento, com a seleção e organização dos conhecimentos dentro de um processo de construção/ampliação do conhecimento.

Nossa observação, no entanto, não desconsidera as possíveis contribuições das pesquisas quantitativas para os estudos curriculares da EFE. Inspirados em Gatti (2004), acreditamos que a abordagem quantitativa pode enriquecer a compreensão acerca dos estudos curriculares da EFE, desde que seus achados sejam lidos criticamente e subsidiados por uma perspectiva epistemológica que reconheça a complexidade desse objeto de estudo.

De posse dos dados oriundos da revisão sistemática acerca dos recortes e perspectivas do currículo de educação física no Brasil, poderemos realizar maiores e mais complexas inferências nesse contexto.

CAPÍTULO 2: PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.1 Propostas curriculares: definições e entendimentos

Vimos, no âmbito das discussões acerca do currículo, que diferentes teorias, entendimentos conceituais, influências, recortes e perspectivas têm norteado as orientações curriculares no campo educacional. Aqui, nos interessa especificamente a EFE. Entre as orientações curriculares, nesse momento, buscamos conhecer as que se referem à construção de propostas curriculares Estaduais para EFE, com a intenção de ampliarmos o referencial teórico e, como subsidio, para introduzir o estudo acerca da implementação de uma proposta curricular específica, a do município de Camaragibe- PE.

É, nesse contexto, que apontamos como um dos grandes méritos educacionais, no campo das reformas curriculares, do final do século XX e, especificamente, das primeiras duas décadas do século XXI, a nosso ver, a busca de superação dos currículos construídos pelos especialistas da área e que eram disponibilizados para que os professores nas escolas, na maioria das vezes, acriticamente reproduzisse-o, com a construção de propostas curriculares que possibilitam a participação dos professores que irão implementá-las em suas práticas curriculares com os alunos.

Podemos apontar, entre os dispositivos usados nessa busca de superação às orientações legais, entre outras, a LDB 9.394/96 que expressa, em seu Art. 26, que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

As orientações políticas para Educação como, por exemplo, o Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), mais conhecido como Movimento Todos pela Educação que estabelece metas relacionadas à qualidade da educação a serem alcançadas para que o Brasil venha a ser considerado independente até o ano do bicentenário da Independência em 2022. Assim como a Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica e onde

deixa claro a possibilidade de participação docente na elaboração curricular, como pode ser visto na citação a seguir:

Art. 13. O **currículo**, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. [...]

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo **flexível e variável, conforme cada projeto escolar**, e assegurando: [...]

III- escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de **pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular**, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem* (BRASIL, 2010 grifos nossos).

Nesse novo contexto, os professores não currículistas, expressão utilizada para designar aqueles especialistas ou intelectuais que tinha a função de construir os currículos, saem da função passiva que desempenhavam em relação ao currículo e passam a ser atores educacionais criticamente ativos frente às várias possibilidades de compreendê-lo, de criá-lo e recriá-lo.

Assim, tanto os dispositivos de ordem legal, quanto os políticos subsidiam reformas curriculares num sentido mais amplo, bem como, em um sentido mais específico, as propostas curriculares para EFE.

Destacamos que, na literatura curricular, mesmo os estudos que se propõe a investigar/discutir propostas curriculares, em sua maioria, não expressam seus entendimentos acerca do significado de proposta curricular. O que encontramos, comumente, é o entendimento de currículo, sendo a proposta curricular subentendida como sinônimo desse, a exemplo dos estudos de Silveira e Pinto (2001), Amaral (2004), Souza Júnior (2007), Millen Neto, Ferreira e Soares (2011). De forma mais rara, encontramos alguns estudos que já delineiam distinções/especificidade entre o currículo e as propostas curriculares, tais como: Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva (2011), Tenório *et al* (2012).

Ao buscarmos identificar as compreensões acerca de propostas curriculares para educação física, no âmbito estadual do Brasil¹¹, foi recorrente não nos

¹¹ Nessa busca usamos como fonte dos dados as propostas curriculares para educação física disponibilizadas em versão digitalizada pelas Secretarias de Educação dos Estados brasileiros, bem

depararmos com uma elaboração explícita dessa compreensão em tais documentos, entre as que explicitam, percebemos diversos contornos. Uns com características mais próximas às Teorias Tradicionais, outros com marcas mais Críticas e ainda aquelas que transitam entre essas duas teorias.

Entre as propostas que expressam um entendimento acerca do que é uma proposta curricular, podemos citar a do Estado de Goiás (2007) que, utilizando a denominação de Reorientação curricular do 5º ao 9º ano se reconhece como “uma referência de sistematização e organização de eixos temáticos, conteúdos e habilidades” (GOIÁS, 2007, p. 62). Ainda que, posteriormente, a proposta destaque que esse referencial deve ser tomado como ponto de partida para a construção do projeto político da escola, o que indica a presença de uma intencionalidade, explícita, na formação do aluno identificamos uma forte relação com as Teorias Tradicionais de currículo que se preocupam mais com a organização e distribuição dos conhecimentos ao longo dos anos escolares do que com as implicações dessa organização para o projeto de aluno que está se construindo. Ressaltamos ainda que a inversão é o currículo no sentido de que é o currículo que vai indicar o projeto político pedagógico que será construído e não o inverso.

Outra proposta que também apresenta sua compreensão do que é uma proposta curricular é a do Maranhão (2009) que faz uso do termo referencial como sinônimo de proposta curricular e comenta que “constitui-se em um subsídio para orientação da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino” (MARANHÃO, 2009, p. 9). Ao ampliar a discussão das orientações, a proposta reconhece que a existência de uma proposta em si não significa, necessariamente, que haja mudança positivas para o ensino e, partindo desse reconhecimento, evoca os atores educacionais (professores, alunos, supervisores, gestões e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem) para que assumam um compromisso político-social no sentido de usufruir da proposta curricular para EFE por meio de um fazer pedagógico crítico que contribua para a construção de alunos cidadãos críticos. Por tais contornos, percebemos, nessa compreensão, vínculos fortes com as Teorias Críticas de currículo, como também

como acervos pessoais de professores das redes Estaduais e ainda acervos pessoais de outros pesquisadores. Reconhecemos, no entanto a existência de outras propostas disponíveis apenas em versão impressa aos membros de secretarias com as quais não conseguimos acesso.

uma visão do currículo oficial, a proposta curricular-documento e o currículo real, aquele que expressa o diálogo entre a intencionalidade e prática.

Quanto à proposta do Rio Grande do Sul (2009), identificamos a compreensão de um eixo norteador para o processo de ensino-aprendizagem, que delimita intencionalidades mínimas para serem alcançadas, mas que permitem a existência da autonomia escolar para trilhar seus caminhos, desde que resultem nas intencionalidades apontadas.

Já o Distrito Federal (2010) opta pela denominação: Currículo da Educação Básica, ratificando a ideia de cerne comum entre currículo e proposta curricular e, possivelmente, por não ter clareza quanto as especificidades da proposta curricular (projeto de aluno que se deseja formar, implicações do objeto de estudo adotado, a coerência com os conteúdos e metodologia, o processo avaliativo) reconhecendo-a como:

[...] apenas um ponto de partida. O início de uma longa jornada, completamente dependente dos/das professores/as, estudantes e dos outros sujeitos que irão utilizá-las, pois são incontroláveis e imensuráveis as aprendizagens que acontecem dentro da instituição educacional (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 37).

Quando analisamos a proposta do Estado de Alagoas (2010), denominada de: Referencial curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas, identificamos que ela se define como “um instrumento orientador na construção de práticas pedagógicas transformadoras da triste realidade escolar que assombra, há muito tempo, os cidadãos alagoanos” (ALAGOAS, 2010, p. 4). Isto significa que a construção da proposta busca assegurar padrões básicos de qualidade que elevem os indicadores do desenvolvimento da educação básica (IDEB). A proposta reduz seu alcance para o processo de ensino-aprendizagem, em especial, do componente curricular educação física, haja vista que os instrumentos avaliativos, utilizados pelo IDEB, não contemplam a educação física, porém a proposta curricular pode contribuir qualitativamente para sistematização dos conhecimentos peculiares à área pelos alunos.

Diante desse contexto ainda difuso quanto ao conceito de proposta curricular, elaboramos em estudo anterior (TENÓRIO *et al*, 2012), quando nos propusemos analisar o binômio intencionalidade X avaliação em propostas estaduais para EFE, um entendimento provisório em que:

a proposta curricular tem origem no currículo sendo mais específica, operacional, estabelecendo uma relação mais próxima com o projeto

político pedagógico da escola onde será vivenciada, expressando elementos como: contexto histórico, intencionalidade, conteúdos, aspectos metodológicos e avaliação (TENÓRIO et al, 2012, p. 544).

Reforçando a ideia de provisoriedade, durante a escrita, desta dissertação e, após o diálogo com a literatura específica dos estudos curriculares, acrescentamos ao entendimento anterior que a utilização do termo proposta busca distanciar-se das marcas prescritivas das Teorias Tradicionais de currículo, onde os curriculistas ditavam conteúdos e formas a serem seguidos acriticamente pelos professores.

Salientamos que, apesar de deixarmos claros entendimentos particulares para currículo e proposta curricular, reconhecemos um cerne político e educacional para ambos os fenômenos.

Ainda que nem todas as propostas consultadas apresentem seus entendimentos, identificamos uma tendência das propostas serem vistas como um norteamento. Ora o norteamento se preocupa com o projeto de aluno que se intenciona contribuir para a formação, ora o norteamento parte e tem como fim atender/alcançar indicadores educacionais.

Em linhas gerais, captamos a presença de elementos comuns, estruturando a maioria das propostas, entre eles: contexto histórico da EFE, objeto de estudo da educação física, as fontes utilizadas como subsídios para sua construção, seu processo de construção de intencionalidade (objetivos/competências/habilidades), conteúdo, aspecto metodológico e avaliação.

Uma vez abordadas às definições/entendimentos das propostas, passamos a ampliar o referencial teórico e, desta forma, nos aproximando dos demais elementos dessas propostas por meio de um panorama de alguns Estados de nosso país.

2.2 Propostas curriculares para EFE: um panorama de Estados brasileiros

Diferentes são os instrumentos que orientam a construção de propostas curriculares para EFE, entre eles abordaram-se, anteriormente, os legais. Pensando acerca desse fato, Souza Júnior (2007) nos lembra que, mesmo antes da promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o cenário educacional já contava com discussões acerca de currículo.

A partir da década de 1980, essas discussões tiveram um enfoque mais crítico (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011) e se expressam, nas propostas

curriculares, um pensamento que busca questionar os ideais mais tecnicistas usados até então.

Diante da consulta que fizemos a fontes diversas, sites das Secretarias de Educação dos Estados brasileiros, acervos pessoais de nossos pares e acervos de outros pesquisadores da área, constamos a disponibilidade de um total de dezenove propostas curriculares para EFE, distribuídas entre os Estados brasileiros e o Distrito Federal, conforme a figura C, o que significa que, aproximadamente, 70% dos Estados já disponibilizam suas propostas para que professores possam ter suas práticas curriculares subsidiadas por orientações comuns.

Quando observamos as datas de publicação de tais propostas, quadro A, pudemos verificar que, aproximadamente, 5% datam do ano de 2012, 47,5% de 2010, 21% de 2009, 5% de 2008, 10,5% de 2007 e 10,5% não especificam a sua data de publicação.

Essa demarcação cronológica revela que a influência capital e política externa pode ser maior do que imaginávamos. Nos referimos, especificamente, aos índices necessários que o Brasil deve alcançar até a data do bicentenário para que possa ser considerado um país desenvolvido (BRASIL, 2007).

Figura C-Distribuição das propostas curriculares para EFE pelos Estados do Brasil¹².



¹² Estão sinalizados com uma estrela os Estados em que foram consultadas as propostas curriculares para EFE.

Quadro A – Mapeamento geral das propostas curriculares para EFE consultadas, por regiões e Estados.

Região	Situação da proposta	Ano de publicação
Norte		
Rondônia	Disponível	2010
Acre	Disponível	2010
Amazônia	Não disponível	
Roraima	Não disponível	
Pará	Não disponível	
Amapá	Não disponível	
Tocantins	Disponível	2009
Nordeste		
Maranhão	Disponível	2009
Piauí	Não disponível	
Ceará	Não disponível	
Rio Grande do Norte	Não disponível	
Paraíba	Disponível	2010
Pernambuco	Disponível	2010
Alagoas	Disponível	2010
Sergipe	Disponível	2007
Bahia	Não disponível	
Sudeste		
Minas Gerais	Disponível	Não informado
Espírito Santo	Disponível	2009
Rio de Janeiro	Disponível	2010
São Paulo	Disponível	2010
Sul		
Paraná	Disponível	2008
Santa Catarina	Disponível	Não informado
Rio Grande do Sul	Disponível	2009
Centro-oeste		
Mato Grosso	Disponível	2010 ¹³
Goiás	Disponível	2007
Distrito Federal	Disponível	2010
Mato Grosso do Sul	Disponível	2012

¹³ Nas Orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato grosso não há indicações do seu ano de publicação, porém no site da Secretária de Educação do Estado identificou-se a disponibilidade do material em 09 de junho de 2010. Para maiores esclarecimentos sugere-se a consulta a: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&cid=9909&parent=9909>>.

Além da demarcação cronológica, chamamos a atenção para a demarcação regional, uma vez que todos os Estados da região Sudeste, Sul e Centro-Oeste possuem propostas curriculares para a EFE. Destacamos que a questão do desenvolvimento econômico, a concentração histórica de cursos de graduação e Pós-Graduação nas regiões Sudeste e Sul, a quantidade de Estados por região interferem, diretamente, nos investimentos em educação, entre eles, na construção de propostas curriculares.

No que tange ao processo de construção de tais propostas, podemos identificar que a maioria revela ter surgido a partir de um processo dialógico entre consultores, professores de educação física das redes estaduais e as Secretarias de Educação. Entre os Estados que divulgaram ter sido esse seu processo de construção, estão: Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás e o Distrito Federal. Salientamos que, entre esses Estados, alguns explicitam, de forma mais minucioso, como foi esse processo e qual o espaço de cada um dos envolvidos na construção, em especial, como foi a participação dos professores, atores que irão trabalhar, diretamente, com a implementação das propostas como, por exemplo, a de Pernambuco.

Este documento é fruto da sistematização dos estudos, discussões e produções realizadas pela Comissão de Educação Física, instituída pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SE-PE), desde maio de 2008. A referida comissão é composta por membros da SE-PE e por professores da Universidade de Pernambuco/ Escola Superior de Educação Física (UPE/ESEF), convidados a subsidiarem as ações e assumirem o processo de elaboração da Orientação Teórico Metodológica da Educação Física. Esta 1ª sistematização resultou de reuniões da Comissão em vários Seminários com os representantes dos níveis de ensino da Secretária de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco (SEDE), os técnicos das Gerências Regionais de Educação (GRE's) técnicos e professores de Educação Física representantes das GRE's. [...] **Reuniões** (Gestão Central da SEDE; Equipe de Educação Física; Ethnós); **Seminários Iniciais de Diagnose** (Gestão Central da SEDE, Equipe de Educação Física, Técnicos das Gerências Regionais de Ensino (GRE's), Técnicos em Educação Física das GRE's, Professores de Educação Física e Representante do Sindicato dos Professores; I Seminário – Hotel Canários – presença de Aída, representante do Sintepe etc. – 12/06/2008; II Seminário – Hotel Canários – Comissão de EF e técnicos da gres etc. – 19/06/2008; Problematização da prática curricular da Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal a partir do Texto Subsídio. **Seminários de Elaboraões Preliminares** (III Seminário - Hotel Canários – Comissão de EF e técnicos da gres, professores com experiências êxitos etc – 28/10/2008); IV Seminário – Hotel Canarius Boa viagem - técnicos da gres e gerentes - 03/12/2008; V Seminário - Escola Silva Jardim - Escolas de tempo integral - 17/04/2009; VI Seminário - ESEF- técnicos da gres e gerentes - 30/04/2009; VII Seminário - Hotel Canários - técnicos da gres e chefes da UDEs- 30/07/2009. Elaboração das Unidades Didáticas - Orientações teórico-metodológicas

para Educação Física. **Seminários Regionais 2009** (I Seminário Regional - Gravatá - dois grupos de professores (+ - 600) - 9 a 11/09; II Seminário regional – polos de Recife, Garanhuns e Petrolina – totalidade dos professores – Maio 2010). **Seminários de Socialização da Produção** (VIII Seminário - Hotel Canários - técnicos da gres -01/12/2009). Apresentação das Unidades Didáticas - Orientações teórico-metodológicas – Matriz Curricular para Educação Física e relatório do questionário do contra-turno. (PERNAMBUCO, 2010, p. 10).

Avaliamos que a forma de construção, anteriormente, citada alimenta o tripé universitário: ensino, pesquisa, extensão tão difícil de ser realizado em sua totalidade, conforme alertam Moita e Andrade (2009), quando apontam que, normalmente, um dos três elementos é privilegiado em detrimento dos demais.

Outros Estados já explicitam essa parceria entre instituições de Ensino Superior, consultoria e os professores da rede estadual, mas não adentra expondo maiores detalhes acerca de como o processo de construção foi realizado. Tal como ocorre com a proposta do Estado do Rio Grande do Sul.

Constituímos uma comissão de 22 especialistas, formada por professores de várias instituições de educação superior do Estado e professores da rede estadual de ensino, aposentados ou em atividade, titulados nas várias áreas do conhecimento (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 9).

Verificamos ainda, a proposta que teve seu processo de construção subsidiado pelo diálogo, apenas, entre as escolas e a Secretaria de Educação, como foi o caso dos Estados de Sergipe e Mato Grosso Sul. Em ambos os casos, a informação de como foi o processo é genérica, conforme identificamos nos trechos a seguir: “Elaborado pela parceria entre escolas e Secretaria, este Referencial é um convite a todos os gestores, coordenadores e professores para que, juntos, possamos trabalhar em prol da educação em Mato Grosso do Sul.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 5) e “Foi desenvolvido a partir da construção coletiva entre os professores da DEA e de todas as DRE’s de Sergipe com a intenção de nortear a atuação e a importância da Educação Física, no processo educacional, na instituição escolar [...]” (SERGIPE, 2007, p. 5).

É interessante observarmos que a opção dos Estados de Sergipe e Mato Grosso do Sul, em termos quantitativos, muito se difere do panorama das demais propostas, uma vez que, aproximadamente, 63 % dos Estados construíram suas propostas para a EFE em regime de colaboração com consultores/assessores, os professores da rede e a Secretaria de Educação. Número bastante diferente dos, aproximadamente, 10,5 % que representa a opção de Sergipe e Mato Grosso do Sul

em elaborar a proposta, contando apenas com os professores da rede e com as suas Secretarias de Educação.

De forma mais geral, analisamos a opção desses dois Estados sob duas perspectivas. Uma mais positiva que expressa à confiança no potencial e valorização dos professores que estão no dia-a-dia da construção dos conhecimentos junto aos alunos e outra negativa no sentido de perderem-se as contribuições acadêmicas oriundas das universidades.

Outra particularidade no que concerne a construção das propostas é a encontrada no Estado de Alagoas. Essa proposta curricular para a EFE deixa explícito que foi construída em colaboração com a instância educacional maior do país: o Ministério da Educação, com o apoio de organismos internacionais, representados pelo Programa das Nações Unidas, visando melhorar o IDEB do Estado de Alagoas.

O Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas caracteriza-se como um dos resultados do esforço conjunto entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL), o Ministério da Educação (MEC) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por meio de um projeto de cooperação técnica cujo objetivo é elaborar e apresentar à sociedade alagoana uma proposta de educação com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica e na consequente reversão dos indicadores educacionais do estado (ALAGOAS, 2010, p. 4).

Ressaltamos que o excesso de influência política, expresso na busca compulsiva por determinados índices educacionais desqualifica, o potencial de uma proposta curricular e a aproxima de ideias tradicionais de currículo, voltados apenas para o resultado final.

Ainda com relação ao processo de construção, foi possível percebermos que alguns Estados não apresentam informações acerca desse processo, entre eles: Rondônia, Acre, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina, o que representa que, aproximadamente, 26% das propostas consultadas, silenciaram quanto a forma como foi o processo de sua elaboração.

Ao voltarmos o olhar para outro elemento que constituiu a maioria das propostas consultadas, o objeto¹⁴ de estudo adotado para a EFE, verificamos que, aproximadamente, 47% das propostas indicam fundamentarem-se na cultura corporal como objeto de estudo na EFE. Entre os Estados que fazem essa indicação

¹⁴ Adotamos a nomenclatura objeto de estudo, pois essa é a forma que a maioria das propostas se reportam ao que consideram ser a especificidade da educação física na escola.

estão: Rondônia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Goiás e o Distrito Federal.

Em segundo lugar, aproximadamente, 37% das propostas consultadas citam a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da EFE, a saber, os Estados: Acre, Tocantins, Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Ocupando o terceiro lugar, em termos percentuais, com aproximadamente 5%, identificamos duas nomenclaturas, distintas, que não são recorrentes na literatura da área para a especificidade da EFE, e ausência de delimitação de um objeto de estudo, respectivamente, nos Estados de: Santa Catarina, Minas Gerais e Alagoas.

O Estado de Santa Catarina utiliza a denominação particular de movimento humano para designar o objeto de estudo da EFE.

Ressalte-se que a Educação Física, ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas em que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual quer no coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã (SANTA CATARINA, S/D, p. 219).

O Estado de Minas Gerais também utiliza uma denominação particular quando expressa que as práticas corporais é o objeto de estudo da educação física na escola, mas alerta que:

Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros. Essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (MINAS GERAIS, S/D, p. 16).

Já o Estado de Alagoas não informa qual objeto de estudo adota e, por meio de listagem das aprendizagens básicas que se espera que o aluno alcance nos diferentes anos do Ensino Fundamental, não conseguimos inferir a partir de qual especificidade da EFE o Estado se fundamenta.

Com relação a essa delimitação do objeto, destacamos que, apesar da maioria das propostas estaduais, 47%, explicitarem a cultura corporal, ao longo de algumas propostas, é possível identificarmos incoerências internas como podemos observar na proposta do Estado de Rondônia, ao colocar que “o movimento coloca-se como elemento imprescindível às condições básicas de saúde, assim este núcleo

deverá abarcar as questões básicas da higiene, saúde e atividade física permanente” (RONDÔNIA, 2010, p. 16).

Ao eleger a cultura corporal como objeto de estudo da EFE, faz-se uma opção por organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem a partir da valorização das formas com que o homem representa, corporalmente, os símbolos e significados que ele construiu e que nele foi construído historicamente e culturalmente expressado. As aulas de educação física, orientadas pela cultura corporal, são espaços privilegiados de formação crítica de cidadãos que usam os movimentos para se expressarem e não como forma de adquirir hábitos saudáveis e higiênicos. Nesse sentido a cultura corporal:

Busca 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 (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 26).

Na proposta para EFE do Espírito Santo, observamos que, apesar de adotar a cultura corporal como objeto de estudo, ao organizar os conhecimentos a serem abordados, durante o Ensino Médio, especificamente, no eixo conhecimentos sobre o corpo, é possível apreendermos a ênfase em um corpo biológico, destituído de um contexto histórico e cultural. Nossa inferência deu-se a partir, por exemplo, da análise da competência estabelecida para o 1º ano do Ensino Médio “Conhecer o seu corpo nos seus aspectos físicos, sociais, culturais e afetivos.” (ESPIRÍTO SANTO, 2009, p. 109) e as respectivas habilidades necessárias para alcançar a competência anteriormente descrita.

Adquirir conhecimento teórico das noções básicas de socorros de urgência. Compreender o funcionamento do movimento humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais. Reconhecer hábitos posturais saudáveis para o corpo e introduzi-los em seu cotidiano. Compreender a importância da atividade física orientada, como fator contribuinte na qualidade de vida, conhecendo seus limites físicos e sabendo administrá-los. Analisar as relações existentes entre os diferentes biótipos e o desempenho para prática de atividades desportivas. Reconhecer a importância dos princípios do treinamento desportivo. Conhecer os principais sistemas fisiológicos envolvidos no movimento humano, permitindo maior autonomia na prática de atividades físicas. Compreender a importância da alimentação nos diferentes tipos de treinamento físico. Compreender e reconhecer os limites fisiológicos do seu corpo com o objetivo de evitar os excessos e maximizar os benefícios em busca de uma melhor qualidade de vida. Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais. Reconhecer o processo de envelhecimento por meio do conhecimento das alterações fisiológicas. Identificar os riscos do

treinamento desportivo em atletas profissionais e amadores. Relacionar os cuidados com o corpo e o uso indevido de recursos utilizados para alcançar um corpo estereotipado. Identificar e refletir sobre o uso de substâncias nocivas ao organismo utilizadas na prática de atividade física (IBID., p. 109).

Já na proposta do Estado do Rio de Janeiro (2010), onde também é colocada a cultura corporal como especificidade da EFE, em alguns momentos da abordagem, a expressão corporal é feita de forma tão genérica que nos permitiu inferir que não há especificidade nos conhecimentos da educação física, podendo ser esses contemplados por qualquer outro componente curricular.

Conhecer suas possibilidades e limitações, estabelecendo metas qualitativas e quantitativas pessoais. [...] Analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 12).

Além de incoerência com relação ao objeto de estudo, também identificamos equívoco epistemológico relacionado à tentativa do uso concomitante de diferente e até divergentes objetos de estudos da EFE como o que ocorre na proposta do Estado de Sergipe, ao delimitar o objetivo da proposta curricular para os alunos do Ensino Médio.

[...] aproximar o aluno da ampliação dos conhecimentos da cultura corporal também no sentido lúdico, sendo capaz de discernir e reinterpretar em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde (SERGIPE, 2007, p.16).

Dessa forma apontamos a existência de uma tendência à adoção da cultura corporal como objeto de estudo da EFE, porém é preciso atentar-se para as escolhas curriculares subjacentes ao objeto de estudo, por exemplo, a dos temas, conteúdos e objetivos, pois como nos lembram Neira e Nunes (2009), nada impede que a partir da ginástica, esporte ou outra manifestação da cultura corporal, que haja desdobramento com a abordagem de subtemáticas como a influência da mídia, o uso de tecnologias em treinamentos de auto rendimento, entre outras; mas é necessário que as subtemáticas tenham origem em um processo de problematização junto aos alunos, desde que se mantenha uma coerência interna.

O conjunto dessas análises acerca do objeto de estudo delimitado para a EFE, nas propostas, permite-nos inferir a necessidade de maior clareza quanto aos desdobramentos ao longo de uma proposta, a partir da escolha desse objeto.

Ao mesmo tempo em que sugere a tentativa de adequação às ideias pautadas na teoria Pós-crítica de currículo, em especial, aos estudos culturais que Neira (2010) define como uma forma de resistência apurada das relações sociais.

Assim, é possível percebermos que os estudos acerca das propostas curriculares é um campo vasto para investigação curricular que permite, desde análises mais gerais como a desta pesquisa, um panorama, como mais específicas entre seus elementos constituintes¹⁵.

¹⁵ Citamos como exemplos de análises mais específicas e profundas dos elementos e relações constituintes de uma proposta curricular os estudos: ASSIS, Vannina de Oliveira. Os referenciais curriculares para a educação física na escola Do ensino fundamental da rede estadual brasileira: Uma Análise Teórico- Metodológica. 2008. 128f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008. TENÓRIO, Kadja Michele Ramos *et al.* Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.542-556, jul./set. 2012.

CAPÍTULO 3: PROPOSTA CURRICULAR PARA EFE DO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE – PE

3.1 Conhecendo a política educacional e curricular da rede

Olhar para o contexto no qual a proposta curricular para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a) foi construída e está sendo implementada nos permitiu identificar, no subsídio teórico da proposta-documento, um movimento de transitoriedade que ora se apresenta mais próximo das Teorias Críticas, por exemplo, quando reconhece a situação econômica e social do município e aponta uma educação para formação de cidadãos críticos como o caminho para que o povo de Camaragibe amplie sua autonomia com relação ao município de Recife; e ora se aproxima das Teorias Pós-críticas, quando busca reconhecer a heterogeneidade cultural dos alunos, ao mesmo tempo em que nega a homogeneização dos saberes frente à diversidade cultural dos alunos da RMCg.

Camaragibe, município relativamente novo, com apenas trinta anos de emancipação, pertencente à Região Metropolitana de Recife, capital do Estado de Pernambuco, distante desta dezesseis quilômetros, tem sua política educacional fundamentada na gestão democrática, desde o ano de 1992 e da participação popular desde o ano de 1997.

Ao adotar o modelo de gestão democrática, a RMCg assume o desafio de possibilitar a construção coletiva no processo de tomada de decisões, instituindo mecanismos de participação tais como conselhos, conferências, seminários e planos plurianuais (CAVALCANTE, 2005).

A partir desses diferentes mecanismos, a população “professores, estagiários, coordenadores, diretores, alunos, pais, vários representantes da sociedade civil e equipe da Secretaria de Educação de Camaragibe” (CAMARAGIBE, 2009b) participa ativa e criticamente na construção e implementação das políticas educacionais, corroborando com o ideário de gestão participativa, também adotada pela rede.

Essa forma inovadora e democrática de governar a cidade contribui para definir o formato pelo qual a proposta curricular (CAMARAGIBE, 2009a) foi construída. Abordaremos, de forma mais detalhada, esse processo mais adiante, porém gostaríamos de destacar que, ao se olhar para o processo de construções

das propostas, consultadas no Capítulo 2, identificamos que, aproximadamente, 63 % nascem a partir do diálogo entre as Secretarias de Educação, professores da rede e consultores, assim como a de Camaragibe (2009a).

Em linhas gerais, trabalhar, a partir dessa perspectiva de gestão, significa ter como meta “a participação direta da população no processo de gerenciamento da cidade, discutindo e construindo o referencial e a forma de implantação das políticas públicas locais” (MOURA, 2005, p. 41). A participação da população se dá por meio das Conferências Municipais de Educação de Camaragibe (COMEC) onde são decididos coletivamente e almejando-se o consenso e os direcionamentos para educação no município. Podem participar da COMEC professores, estagiários, coordenadores de departamentos da educação, alunos, pais, gestores e outros representantes da sociedade civil do município de Camaragibe.

Convém destacarmos que a fala abaixo do representante do DEF indica que se fere a participação popular defendida pela gestão democrática e participativa do município uma vez que, na última COMEC, não havia representantes do componente curricular educação física. Se as ações que tentam consolidar as decisões da política educacional saem dessas Conferências, quando não se favorece a presença de alguém da área da educação física, subtrai-se as contribuições e reivindicações que poderiam ser feitas a favor dessa área de conhecimento nas escolas.

Eu não participei da COMEC, eu poderia até ter esse dado, mas como não houve assim, vamos dizer assim não foi direcionado para a questão da educação física. [...] acredito quando você elabora uma conferência a nível como é a COMEC ela tem que estar sendo desenvolvida com todos os funcionários, todos os profissionais que poderiam é contribuir, não é? (REPRESENTANTE do DEF).

Foi com expressão desse modelo de gestão que a comunidade vem traçando desde 1997, entre outras, a necessidade de: 1- construir uma proposta curricular para o ensino fundamental do município; 2- inserir a educação física, como componente curricular, em todas as escolas; 3- oferecer formação continuada em serviço aos educadores da rede (SANTOS, 2005).

Para cada uma dessas necessidades, a política educacional e a política curricular desenvolveram/desenvolvem ações na intenção de concretizar as metas traçadas para o campo educacional.

A ação referente à primeira necessidade foi a construção da proposta curricular do município, publicada no ano de 2000, contemplando todos os

componentes curriculares. Tal proposta, reconhecendo-se como proposição inacabada, sofreu reestruturações que culminaram com a publicação em 2002 de uma destinada apenas para a Educação Infantil e, em 2009, outra proposta que contempla a Educação Infantil, Ensino fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na primeira proposta curricular de Camaragibe (2000), encontramos uma compreensão de currículo próxima às ideias apresentadas no subtópico **1.2 “Currículo: o documento que tem vida”** por Souza Júnior (2007) e Almeida (2008), no que concerne a influência da política educacional nas políticas curriculares e de ensino, mas que evidencia também uma visão de currículo polarizado. Ao afirmar que é “No trabalho da sala de aula, sobretudo, que se adquire especificidade e se concretiza a **política de ensino** evidenciada nos conteúdos e nas formas de ensino” (CAMARAGIBE, 2000, p. 15).

Essa visão expressa, na proposta (CAMARAGIBE, 2000) compreende o currículo a partir de dois polos, nem sempre antagônicos, mas com especificidades que permitem sua distinção, um referente ao documento, espaço onde se expressam as intencionalidades; e o outro referente à prática curricular, comumente expressa por aqueles que adotam as denominações: currículo oficial/formal e currículo real/vivido.

Já a segunda necessidade foi atendida parcialmente, por meio da realização de concurso público para professores efetivos, licenciados em educação física. Salientamos o parcialmente, pois na ocasião só abriram dez vagas. Posteriormente, discutiremos acerca dessa questão do quantitativo de professores de educação física na rede.

Quanto à terceira necessidade, a rede conta atualmente com momentos de formação continuada em serviço denominados de Encontros Quinzenais nos quais os professores têm a possibilidade de se reunirem para dialogar acerca de suas práticas curriculares, bem como receberem formação continuada por pessoas externas à rede.

Os Encontros Quinzenais, apesar da nomenclatura sugerir que ocorram a cada quinze dias, não apresentam essa periodicidade regular, sofrem alterações de acordo com as demandas da SECg e as atribuições conferidas ao representante do DEF são: organização de festivais, tarefas burocráticas administrativas. O Encontro é destinado aos professores licenciados em educação física sob a coordenação do

representante do DEF. Tem duração, em média, de 3 horas e são sempre pela manhã. Nos dias em que há o Encontro Quinzenal, os professores de educação física devem primeiro ir às escolas nas quais estão lotados, ministrarem a primeira e segunda aula e só, posteriormente, dirigirem-se ao local onde o Encontro está sendo realizado. Ressaltamos que não há local fixo para a realização dos Encontros, depende da disponibilidade das instalações do prédio da prefeitura de Camaragibe e dos prédios das escolas.

Existe, entre os professores de educação física, uma grande queixa com relação à irregularidade dos Encontros, o curto tempo de duração e a necessidade de ministrarem aulas antes de irem aos Encontros Quinzenais. Os professores de educação física argumentam que esses Encontros se constituem nos únicos momentos em que podem sentar e discutir com seus pares, acerca de suas práticas curriculares, planejar coletivamente, estudarem a proposta curricular para EFE, entre outros (CAMARAGIBE, 2009a).

É, a partir do atendimento a essas metas, que se delinea a política educacional e curricular da RMCg.

3.2 Conhecendo a estrutura educacional da rede

A estrutura educacional do município de Camaragibe atende a um total de 8.812¹⁶ alunos por meio de 27 escolas da rede municipal¹⁷. Os alunos da rede municipal estão distribuídos em 82 turmas que somam 1.642 alunos na Educação Infantil, 265 turmas que somam 6.429 alunos no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) e 28 turmas que totalizam 741 alunos na EJA (CAMARAGIBE, 2012). Para atender a esse alunado, a RMCg conta com um total de 422 professores dos quais 17 correspondem a contratos temporários e 405 são efetivos. Dos efetivos, 12 são professores licenciados em educação física.

Na RMCg os alunos, independente do segmento escolar a que pertençam, têm, oficialmente, 2 aulas semanais de EFE que acontecem no turno regular em

¹⁶ Esse número corresponde ao período de agosto-setembro de 2012. Para maiores esclarecimentos, sugerimos a consulta a: CAMARAGIBE, Prefeitura Municipal de. **Quadro demonstrativo funcional das escolas**. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2012.

¹⁷ O município também é atendido pela rede Estadual de Educação por meio de 16 escolas. Nessas, os alunos estão distribuídos em: 498 no Ensino Fundamental I, 9.236 no Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª série), 6.606 no Ensino Médio e 4.739 na EJA, conforme dados parciais referentes ao ano de 2012 do INEP/MEC. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.

que o aluno está matriculado. Para atender a essa demanda, os professores licenciados em educação física efetivos contam com uma jornada mensal de 150 h/a, o que corresponde a 10 turmas, para ministrar aulas.

Esses dados revelam uma maior concentração de alunos no Ensino Fundamental I, demonstrando encaminhamentos condizentes com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no que tange às obrigações da esfera municipal com relação à responsabilidade de oferta e gerenciamento desse segmento escolar.

Para atender a esse alunado, a RMCg dispõe, atualmente, de 27 escolas, distribuídas entre as 5 Regiões Político Administrativas (RPA), e 11¹⁸ professores de EFE, lotados entre essas escolas, como se pode ver no quadro B:

Quadro B – Distribuição dos professores de EFE por região e escolas.

RPA's	Quantidade de escolas	População em 2000 ^{19, 20} (habitantes)	Quantidade de escolas com professor de EFE	Quantidade de professores lotados na região
Região I	9	57.681	5	6
Região II	8	24.812	0	0
Região III	3	17.516	2	2
Região IV	2	17.221	1	1
Região V	5	11.472	3	3
Total	27	128.702	11	12

Analisando o panorama do quantitativo de escolas e a respectiva distribuição dos professores de EFE pelas RPAs, podemos identificar que, aproximadamente, 41% da rede possui aulas de EFE, ministradas por professores licenciados em educação física.

Chamamos atenção, porém, para a forma desigual como a distribuição dos professores é feita entre as RPAs, tendo em vista que o número de escolas existentes na RPA I e II é próximo, enquanto a primeira conta com 5 professores de EFE lotados, a segunda não tem nenhum professor.

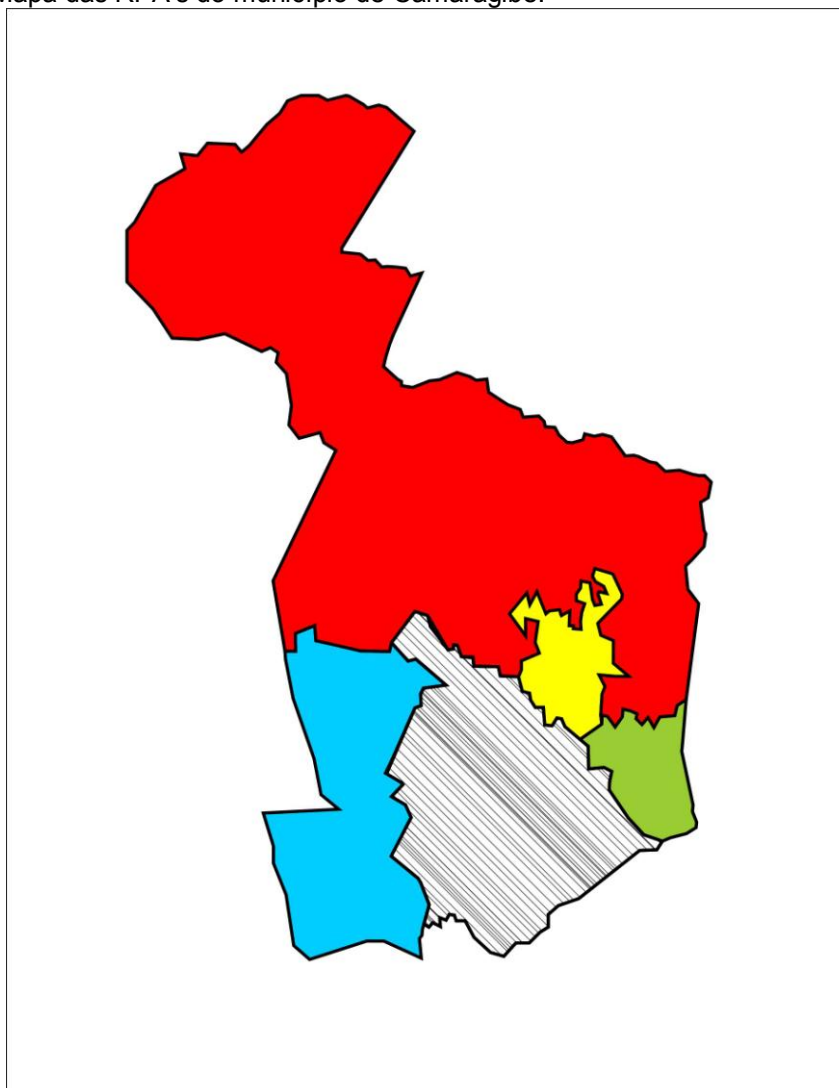
¹⁸ Incluímos, nesse quadro, uma professora que, durante a coleta de dados, encontrava-se afastada, momentaneamente, do exercício do magistério por licença médica, mas está listada no quadro de professores que compõe uma das escolas da rede.

¹⁹ Utilizamos os dados do ano de 2000, tendo em vista que mesmo os documentos atuais da prefeitura, como é o caso do “**Plano plurianual: revisão exercício 2012**” ainda não disponibilizam dados com base nos resultados do censo realizado pelo IBGE em 2010.

²⁰ Os dados aqui apresentados foram extraídos do **Diagnóstico das regiões político-administrativas de Camaragibe**. Camaragibe: Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente - Divisão de Informações Municipais, 2006.

Ainda com relação a essa desigualdade, ao se observar a densidade populacional geral das RPAs, assim como sua área geográfica (Figura D), verificamos que a região II é maior em ambos os aspectos, quando comparada com as regiões III e IV, mas, diferentemente, dessas não possui nenhum professor de educação física, ministrando aulas em sua região.

Figura D- Mapa das RPA's do município de Camaragibe.



Legenda: RPA I - tracejado; RPA II - azul; RPA III - verde; RPA IV - amarelo; RPA V - vermelho.

Destacamos também a presença de 2 professores em uma mesma escola, tal realidade é identificada em 2 escolas da rede, enquanto isso, há escolas e regiões que não são atendidas com o ensino da EFE por professores licenciados em educação física.

Essa forma de distribuição se distancia das deliberações expressas na VI COMEC, em especial a de nº 36 que assim se expressa: “Garantir professores de educação física e arte para todas as escolas” (CAMARAGIBE, 2009b, p.14).

Compreendemos que, ao adotar tal distribuição, fere-se a tentativa de equidade de acesso ao conhecimento específico da EFE entre os alunos de diferentes regiões do município. Diante do atual quadro de professores, ainda não é possível atender, por completo, a rede, por outro lado é necessário desenvolver ações que corroborem com a política educacional adotada pelo município.

A distribuição dos professores de educação física da RMCg, entre os diferentes segmentos escolares, também apresenta incoerência com a política de educação, uma vez que não possui professores licenciados, ministrando aulas desse componente curricular em todos os segmentos escolares, como podemos observar no quadro C.

Quadro C- Distribuição dos professores de EFE por segmentos escolares.²¹

Segmento escolar	Quantidade de professores
Educação Infantil	2
Fundamental I	11
EJA	0

Podemos apontar esse panorama delineado acerca da distribuição dos professores de EFE pelas RPAs, escolas e segmentos da RMCg, enquanto aspecto diretamente relacionado com o comprometimento do acesso aos saberes sistematizados pela proposta curricular desse componente (CAMARAGIBE, 2009a). Diante disso, constatamos a existência de múltiplos fatores influenciando a difusão da proposta curricular para EFE na rede, ficando sua implementação restrita a determinadas regiões da cidade.

Outro fator importante para o processo de implementação da proposta diz respeito à formação continuada dos professores de EFE. A compreensão de formação continuada está inspirada em Santiago (2004) e Souza (2011) e se refere a um processo inerente à natureza humana que deve estar sempre presente, de forma reflexiva, na prática curricular dos professores, qualificando o processo de

²¹ Destacamos que os 2 professores que ministram aulas na Educação Infantil, também o fazem no Ensino Fundamenta I, gerando um número superior da quantidade de professores distribuídos por segmento escolar do total de professores, em exercício, do magistério na rede.

ensino-aprendizagem e com potencialidade de ser um elemento facilitador na implementação da proposta curricular.

Destacamos potencialidade por entendermos que há casos nos quais a formação continuada, aqui nos reportamos, especificamente, à titulação acadêmica pessoal a nível de Pós-Graduação, não contribui para essa implementação.

Nesse sentido, o perfil dos professores de EFE de Camaragibe revela uma ampla heterogeneidade na formação continuada, em nível de Pós-graduação (*Lato Sensu*), sendo discreta a representatividade daqueles profissionais que optaram pela Pós em EFE, como é possível notar no quadro D.

Quadro D - Perfil dos professores de EFE no exercício do magistério por Pós-Graduação.

Área da Pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Quantidade de professores	Percentual relativo ao total de professores em exercício
EFE	2	20%
Educação física adaptada	2	20%
Fisiologia do exercício	1	10%
Gestão educacional	1	10%
Psicopedagogia	1	10%
Avaliação da performance humana	1	10%
Treinamento esportivo	1	10%
Sem Pós-graduação	1	10%
Total	11²²	100%

Defendemos que essa formação continuada em Pós-Graduação heterogênea está associada profundamente aos conflitos de identidade da nossa área de conhecimento (SILVA; SOUZA, 2009) e a baixa remuneração do magistério que leva os professores de EFE a atuarem, concomitante, na área escolar e não escolar.

Especialmente para a EFE, quando a formação continuada a nível de titulação acadêmica pessoal dos professores não se dá na área educacional, mas sim em área que possui perspectiva diferente do objeto de estudo adotado por CAMARAGIBE (2009a); ao invés de facilitar o processo de implementação da proposta, há uma grande probabilidade de ser tornar elemento gerador de contradição (SANTOS, 2002) na prática curricular desses professores.

²² Nesse total, um dos professores está presente em duas Pós-Graduações, sendo uma delas em EFE e a outra em Treinamento esportivo.

E, por último, mas não esgotando os fatores que influenciam o processo de implementação da proposta curricular para EFE, apontamos o tempo de exercício na EFE e o tempo de atuação na RMCg.

Optamos por imbricar esses dois fatores por se entender que o tempo de exercício na EFE, por si só, não implica, necessariamente, em que o professor apresente maior facilidade em sua prática curricular, orientada pela proposta, uma vez que sua experiência acumulada pode ter origem com a utilização de uma proposta totalmente divergente da adotada pela RMCg, ou ainda sem a utilização de nenhuma proposta curricular para a EFE.

Raciocínio semelhante se faz com o tempo de atuação na RMCg, uma vez que fazer parte da rede, há mais tempo, pode implicar, mas, não necessariamente, em uma maior empatia com a proposta curricular da rede.

Desta forma, olhamos para o tempo de exercício na EFE e o tempo de atuação na RMCg, Quadro E, numa perspectiva de complementaridade frente à complexidade da relação entre eles.

Quadro E - Perfil dos professores de educação física por tempo de exercício na EFE e tempo na RMCg.

Faixa em anos	Tempo de exercício na EFE	Tempo na RMCg
1 a 2 anos	1	9
3 a 4 anos	4	0
7 a 9 anos	2	0
11 a 14 anos	2	1
Superior a 15 anos	1	0

A partir do Quadro E, podemos identificar que, com exceção de 1 professor, todos os demais possuem o mesmo tempo de trabalho com a proposta curricular para a EFE (CMARAGIBE, 2009a), deixando-os, quanto a esse aspecto, em uma situação de equidade. Já com relação ao tempo de exercício na EFE, a realidade dos professores aponta para uma maior concentração de experiência na faixa entre três e quatro anos. Essa faixa já releva uma prática mais consistente, quando comparada ao primeiro ano de exercício na EFE, especificamente, no ensino público, onde a realidade de infraestrutura requer grandes esforços e habilidade de adaptação dos professores.

Assim, entendemos que o perfil dos professores de EFE, no que concerne ao tempo de EFE e RMCg, indica um desafio ao processo de implementação da proposta, haja vista que o período mais crítico de adaptação ao exercício da EFE já foi ultrapassado pela maioria dos professores da rede, mas a maioria faz parte da

rede há pouco tempo, o que implica em sua não participação na construção da proposta e um simultâneo momento de apreensão do funcionamento da rede.

Nesse contexto, concordamos com Araújo (2005) o qual refere que conhecer as nuances da rede educacional é condição indispensável para analisar o processo de implementação da proposta curricular para EFE, tendo em vista que possibilita identificar limites e possibilidades de sua estrutura.

3.3 O percurso da proposta para EFE da RMCg: fragilidades e contribuições

O município de Camaragibe contou, em sua trajetória histórica, com diferentes propostas curriculares para a EFE.

A primeira proposta curricular para EFE do município de Camaragibe é parte integrante do livreto denominado de “Proposta curricular: ensino fundamental da 1ª à 4ª série” e foi publicada no ano de 2000 (CAMARAGIBE, 2000). Foi organizada em duas partes: uma inicial que contém orientações curriculares gerais comuns a todos os componentes curriculares e, posteriormente, uma parte específica onde há um detalhamento de orientações por componente curricular.

A segunda proposta curricular para a EFE foi publicada 9 anos após a primeira, no ano de 2009 e era intitulada de: “Proposta curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos” (CAMARAGIBE, 2009a) no formato de livro e também está disponibilizada em versão digitalizada, no site da Secretaria de Educação do município. Representa a versão mais atual até o momento de defesa deste estudo.

Com relação à lógica de organização, a nova proposta não diferiu de sua antecessora, sendo composta por uma parte com orientações gerais e outra com orientações que atendem as especificidades de cada componente curricular. Sintetizamos, no quadro F, informações acerca da organização dessa proposta.

Quadro F – Síntese das informações acerca da proposta curricular para EFE de Camaragibe.

Denominação utilizada nesse estudo	Denominação oficial	Público alvo	Título dos capítulos
Proposta para EFE	Proposta curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos	Educação Infantil, Ensino fundamental I, e EJA	<p><u>Parte Geral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Política curricular <p><u>Parte Específica EFE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução; • Indicações para o ensino da educação física numa nova proposta curricular; • Eixos temáticos da cultura corporal; • A educação física e os temas transversais; • Avaliação em educação física; • Bibliografia.

Ao nos debruçarmos diante dessa proposta para a EFE de Camaragibe (CAMARAGIBE, 2009a), à luz de nossas categorias analíticas (currículo, prática curricular e proposta curricular), delineamos um panorama geral. Porém foi a partir das categorias empíricas, unidades de contexto e registro, que refinamos nossas análises da proposta, identificamos fragilidades, contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da EFE, subsidiado por uma orientação curricular específica e estabelecemos diálogo entre ela e a literatura, situando-a em um processo contínuo e inacabado de construção do conhecimento de nosso componente curricular.

Assim, apresentaremos nossas inferências acerca da proposta para a EFE de Camaragibe a partir das unidades de contexto e registros das orientações curriculares gerais e das orientações específicas para EFE, seguindo a lógica adotada em nossos quadros analíticos, por questões didáticas, mas ressaltamos, desde já, que, em alguns momentos, o imbrincamento, entre os elementos que constituem essas propostas, é tamanho que não será possível separá-los.

Com relação ao processo de construção da proposta para EFE do município (CAMARAGIBE 2009a), identificamos que se deu por um Programa de Formação Continuada, quando, em várias reuniões entre a equipe da SECg, assessores da área de educação física e professores da RMCg, travaram-se diálogos e reflexões

que culminaram com a proposta curricular para EFE, como se pode observar na passagem a seguir:

A proposta curricular presente foi construída em uma dinâmica de diálogos em vários níveis: primeiro, ocorreram discussões em várias reuniões entre a equipe da Secretaria da Educação do Município de Camaragibe com os(as) assessores(as) de cada área dos conhecimentos constituintes do currículo; segundo, aconteceram em encontros entre os assessores e os(as) professores(as) da rede municipal de Camaragibe em grupos de estudo, em seminários, aos sábados; terceiro, ocorreram em momentos de reflexão nas escolas para analisar e fazer as proposições acerca da proposta (CAMARAGIBE, 2009a, p. 9).

Nesse processo de construção, tomou-se como referência-base o que o município acumulou, historicamente, acerca do componente curricular. Partindo-se da análise de documentos que orientavam as práticas curriculares, realizou-se uma diagnose com os professores da rede, acerca de seus entendimentos do que é a EFE? Quais seus conteúdos? Características? Bem como se buscou identificar as suas realidades e necessidades nas escolas, no intuito de valorizar e analisar a prática curricular dos professores e, a partir da leitura desses dados, estruturou-se a proposta.

Forma similar de construção também encontramos ao consultarmos a proposta do Estado do Paraná que se subsidiou por um longo processo de formação continuada com os professores da rede.

[...] são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola". (PARANÁ, 2008, p.8).

É importante salientarmos que os contornos, dados à construção dessa proposta (CAMARAGIBE, 2009a), apresentaram traços progressistas, quando comparados com outras propostas cronologicamente próximas, uma vez que, é recorrente encontrarmos seus processos de elaboração vinculados a Programas de Capacitação. Segundo Patriaraca, Onofre e Mascarenhas (2008), a utilização do termo capacitação remete a uma lógica de empregabilidade, com preocupações mais voltadas à instrumentalização profissional dos professores do que com o processo educativo.

Especificamente, com relação à formação continuada em serviço à proposta, expressou que significa momentos em que há uma "[...] reflexão em serviço acerca da prática pedagógica, orientados pela Proposta Curricular da rede municipal de ensino" (CAMARAGIBE, 2009a, p.117).

Quando nos reportamos à literatura acerca da formação continuada, encontramos ressonância em alguns autores (SILVA, 2001; BERNARDO, 2004; SANTIAGO, 2004; AZEVEDO *et. al*, 2010; SOUZA, 2011) quanto ao entendimento de um processo inerente à natureza humana, um espaço fomentador da fusão/(re)construção de saberes/conhecimentos e experiências dos professores acerca da prática curricular com seus pares, com implicações profícuas para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “formação do professor é um ato contínuo, não termina ao concluir a graduação ou qualquer outra etapa de seu processo formativo; estende-se, na literal acepção do termo ‘processo’, por toda sua trajetória profissional, que é, portanto, singular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 124).

Além dos autores acima, a fala dos professores entrevistados reforçam as contribuições da formação continuada para suas práticas curriculares.

Olha, eu aprendi muito com essas capacitações [formação continuada] também. Eu achava que não era capaz de fazer, de dar conta dos conteúdos. É essencial ter (PE6).

Um deles salienta que a prática curricular não é qualificada apenas pela existência da proposta para EFE.

[...] a qualificação, ela não só vem da ideia da proposta, ela vem de outras coisas. Se a proposta contemplar, por exemplo, que os professores têm que, dentro desses eixos, serem qualificados, ter formação continuada” (PE3).

Ao adotar essa forma de subsídio, para construção de sua proposta para EFE Camaragibe (2009a), buscou possibilitar a participação ativa, crítica e dialógica dos professores e de outros sujeitos, envolvidos no processo educacional o que entendemos que favorece o processo de implementação da proposta pelos professores, conforme abordaremos de forma mais profunda, no tópico em que dialogamos com as entrevistas dos professores da rede, agora nos detemos a citar a fala de um dos professores.

E a gente construiu essa proposta [...], no primeiro ano, todo mundo trabalhou na sala de aula com sua própria experiência. A partir do segundo ano, a gente realmente conseguiu se afastar um pouco de sala de aula e montarmos a proposta curricular do município (PE9).

Desta forma, sinalizamos que ainda é pertinente e aplicável a proposta atual (CAMARAGIBE, 2009a) às análises realizadas por Santos (2002) acerca dos caminhos percorridos para a construção da proposta anterior (CAMARAGIBE, 2000). Esta autora destaca a coerência entre os princípios da política educacional,

democrática-popular, adotada pelo município e o processo adotado na construção de sua proposta curricular para a EFE.

Pela proposta (CAMARAGIBE, 2009a), é função da escola construir espaço e tempos pedagógicos que contribuam para a formação de identidades cidadãs.

Ao buscarmos reconhecer qual a concepção que a proposta para a EFE traz sobre o que é uma proposta e o que é um currículo, percebemos uma compreensão de provisoriedade e do reconhecimento da dinamicidade na construção dos saberes. “Como todo currículo é a construção de consensos temporários a partir dos embates entre os grupos que constituem a realidade educacional em questão, a proposta curricular da Secretaria de Educação do Município de Camaragibe não foi diferente.” (CAMARAGIBE, 2009a, p. 9).

Com relação ao público, para o qual a proposta curricular se destina, identificamos que “Esta proposta curricular está constituída dos saberes e das intencionalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino de Educação de Jovens e Adultos” (CAMARAGIBE, 2009a, p. 10), o que representa um avanço, quando comparado à proposta anterior (CAMARAGIBE, 2000) que era voltada apenas para o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série. Com a ampliação do público alvo, os conhecimentos da EFE começam a ser abordados desde o ingresso do aluno na Educação Infantil e estende-se por todos os demais segmentos que são de responsabilidade do município.

No que diz respeito à organização dos conhecimentos, durante os anos escolares, a proposta curricular, em conformidade com a política educacional da RMCg, adotou o regime seriado.

O Regime Curricular é seriado com: Educação Infantil de 6 anos, com progressão automática; Ensino Fundamental de 9 anos, com progressão automática do 1º para o 2º ano, início aos 6 anos de idade; EJA de 3 anos, sendo o primeiro de alfabetização (CAMARAGIBE, 2009 a, p.16).

A proposta (CAMARAGIBE, 2009a) indica essa opção para organizar os conhecimentos, mas não apresenta nenhum comentário sobre as implicações do uso desse regime. Durante as entrevistas, percebemos que não há clareza entre os professores em geral da RMCg, quanto à organização em que a rede se pauta.

[...] essa proposta [Camaragibe (2009a)] na verdade ela já veio lá de traz com a proposta de ciclos de escolaridade que o Estado não implantou ciclo, acho que a prefeitura continua com a questão do ciclo não é?!” (PE10).

Citamos o exemplo do PE10, mas foi recorrente, entre os professores, que, ora se referiam à organização do conhecimento por sistema seriado, ora por sistema de ciclos, o que denota que seria necessário um maior esclarecimento ao longo da proposta curricular para EFE do porquê, no documento, fazer-se referência aos objetivos por anos de escolarização e, na política de ensino, menciona-se a seriação como forma de organização dos conhecimentos.

Quanto aos princípios norteadores, a proposta subsidia-se, de forma mais ampla, no sociointeracionismo e, de forma específica, na perspectiva crítico-superadora.

No modelo sociointeracionismo, tanto professores, quanto alunos, são atores ativos no processo de ensino-aprendizagem e é, por meio da interação entre os atores e desse com o meio, onde se tecem as redes de conhecimento.

A Referência Pedagógica da organização curricular é o sociointeracionismo. Este considera que aprendizagem se processa por meio da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, com a mediação de pessoas e de grupos culturais (incluindo os professores) e da cultura (contextos culturais). A aprendizagem é possível através de reflexão, elaboração de hipóteses, análise e comparação (CAMARAGIBE, 2009a, p. 11).

Com relação ao subsídio teórico específico da EFE, a proposta indica usar a perspectiva crítico-superadora por essa manter coerência com os princípios da política educacional da RMCg, em especial, a indicação para que a formação do aluno seja voltada para a construção de um cidadão crítico, autônomo, reflexivo, capaz de lê-se como unidade e totalidade na sociedade em que está inserido, a partir da dinamicidade e contradição existentes em seu contexto sócio-histórico (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Assim, explicita-se o desejo de que a proposta esteja edificada em uma perspectiva educacional que preze pela transformação da sociedade, salientando uma afinidade com os pressupostos da pedagogia crítica.

Ao refletir acerca de propostas curriculares alternativas Moreira (2000) lembra-nos que, nesse tipo de pedagogia, é levado em consideração as condições da escola, as especificidades dos diferentes segmentos escolares, as experiências dos alunos na transmissão/assimilação crítica dos saberes sistematizados, produzidos dentro de uma historicidade.

A este respeito, Libâneo (2006) coloca como propósito da pedagogia, por ele denominada de crítico-social, “Integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos, tendentes à

transformação da sociedade” (p. 134). Ainda com relação à pedagogia crítica, mas agora sob a denominação de histórico-crítica, Saviani (2011) ratifica a intencionalidade de transformação social, ao expressar que o compromisso dessa pedagogia “seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (p. 80).

É importante ressaltarmos que, no momento em que Camaragibe adota os pressupostos da perspectiva crítico-superadora, para o ensino da EFE, no ano de 2000, o cenário educacional nacional está envolto pelo norteamento, disponibilizado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Não podemos afirmar que há uma total negação dos norteamentos do primeiro em relação ao segundo, uma vez que concordamos com Rodrigues (2002), quando afirma que os PCNs apresentam um ecletismo e justaposição de ideias ao abordar, por exemplo, o objeto de estudo o que dificulta inferências contundentes acerca de ausência total de elementos comuns entre ele e a proposta curricular para a EFE de Camaragibe. Santos (2002) denomina de contraposição frontal o posicionamento da proposta curricular de Camaragibe frente ao PCNs.

Na perspectiva crítico-superadora, a EFE orienta-se pelo objeto de estudo cultura corporal que organiza os saberes a partir de cinco temas/eixos, são eles: jogo, lutas, dança, esporte e ginástica. Pela proposta curricular para a EFE, o professor deverá, ao trabalhar com esses eixos, articulá-los com os temas transversais: “1- Educação fiscal/cidadania/direitos e deveres; 2- Educação no trânsito; 3- Educação ambiental; 4- Lei 10.139 (afrodescendência); 5- Multiculturalidade; 6- Diversidade sexual e de gênero; 7- Camaragibe.” (CAMARAGIBE, 2009a, p. 131), delimitados na política curricular da RMCg.

Ao fazer o encaminhamento para que os professores articulem os temas/eixos da cultura corporal com os temas transversais, a proposta traz contribuições para a prática curricular dos professores de EFE, exemplificando o que seriam essas formas de articulação.

Por exemplo, das diferenças de práticas corporais entre meninos e meninas, que, na escola, devem ser compreendidas como desafios e não limitações e, muito menos, impedimento para que um ou outro possa exercer o seu direito de participar das distintas práticas corporais. As crianças e, em especial, as nordestinas, pernambucanas e camaragibenses, necessitam reconhecer que as diferentes práticas corporais expressam e produzem culturas étnicas. É necessário compreender as marcas de cultura europeia, indígena e africana, pois, assim, é possível entender a miscigenação do povo brasileiro e, em particular, a nossa afrodescendência

que, por muitas vezes, junto com a descendência indígena, é relegada na nossa formação (CAMARAGIBE, 2009a, p. 132).

Queremos destacar que a contribuição para prática do professor de EFE não deve ser entendida pela disponibilidade de um padrão a ser copiado, mas como uma possibilidade de ação pedagógica que dever ser analisada criticamente por esses atores educacionais, recriadas em seu cotidiano com os alunos sem que os temas transversais passem a ser conteúdos principais das aulas de EFE.

Quanto à sequenciação das aprendizagens, a proposta traz, em seus princípios norteadores, que os professores devem abordá-los a partir de três níveis que correspondem a:

[...] I – Introduzir: Apresentação e discussão inicial de um determinado conteúdo e seu respectivo objetivo; A – Aprofundar: Desenvolvimento de certo conteúdo e seu respectivo objetivo na perspectiva de possibilitar a sua vivência mais aprofundada; C – Consolidar: Elaboração de situações didáticas, que favoreçam a consolidação de certos conteúdos e seus respectivos objetivos (CAMARAGIBE, 2009a, p. 17).

A partir desses níveis, a proposta para EFE já sugere alguns objetivos para os alunos, indicando em que nível o objetivo deve ser abordado de acordo com a série em que o aluno esteja, conforme se pode observar no exemplo com o eixo jogo (Figura E).

Figura E – Recorte do quadro de organização dos conhecimentos em níveis de aprendizagem na proposta curricular para EFE de Camaragibe.²³

Objetivamos que os alunos aprendam a:	Educação Infantil		Ensino Fundamental					Ensino Fundamental - EJA		
	5º Ano	6º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Explorar jogos da cultura popular que não necessitam de material.	I A	A	I	I A	A C	A C	C	C	C	C
Explorar jogos com diferentes materiais em situações coletivamente organizadas.	I	I A	I	I A	A	A C	C	C	C	C
Identificar e utilizar diferentes regras, para organizar situa-	I	I	I	I	A	A	C	I	A	C

²³ Figura extraída de: CAMARAGIBE. **Proposta curricular:** Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2009a.

No que concerne aos princípios que devem orientar a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de EFE, a proposta alerta, como primordial, que os conteúdos sejam expressões corporais oriundas das relações sociais e, historicamente, produzidas pelo homem com relevância social para o aluno de Camaragibe, adequando as possibilidades físicas e materiais da escola e também que possa ser um conteúdo avaliável.

Para tanto, deve-se ter como horizonte, entre outros, três princípios fundamentais: a. Analisar a origem do conteúdo a ser ensinado, delimitando o que determinou a necessidade de seu ensino; b. Analisar o contexto e a realidade material e sociocultural da escola; c. Levar em consideração as possibilidades de avaliação do conhecimento ensinado (CAMARAGIBE, 2009a, p.119).

No tocante à relação professor-aluno-conhecimentos, identificamos que a proposta indica que haja um processo dialógico no qual o professor assume a função de mediar a construção/ampliação dos conhecimentos dos alunos. “[...] o professor exerce a função essencial de mediador nos processos de organização, trato e sistematização dos conhecimentos a serem ensinados a partir das atividades propostas” (CAMARAGIBE, 2009a, p. 118).

É a partir dessa função mediadora que o professor deve conduzir o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando, metodologicamente, a problematização dos conteúdos abordados. Acerca da problematização, a proposta indica que essa seja uma forma de desafiar os alunos frente às aprendizagens que se processam na EFE, possibilitando o confronto entre o conhecimento popular e o científico, caminha-se para a sistematização dos saberes nos diferentes temas da cultura corporal.

Isso propicia a superação do mero fazer por fazer, transformando a interação professor x aluno, aluno x aluno, aluno x conhecimento em ações intencionais, capazes de qualificar, ampliar e tornar cada vez mais complexo o entendimento do aluno sobre a realidade na qual está inserido. (CAMARAGIBE, 2009a, p. 118).

Com relação aos princípios didáticos metodológicos, referentes ao processo avaliativo, verificamos que a proposta (CAMARAGIBE, 2009a) avança com relação à proposta anterior (CAMARAGIBE, 2000), tendo em vista que, nessa última, o tópico destinado à avaliação resumia-se à listagem de instrumentos avaliativos variados e a salientar a importância em que tais instrumentos fossem diversificados. Não havia o estabelecimento de nenhum nexo com conteúdos e objetivos da educação física no Ensino Fundamental I.

Tomando como referência a proposta (CAMARAGIBE, 2000), acreditamos que a proposta atual (CAMARAGIBE, 2009a) traz significativa contribuição para o processo de ensino-aprendizagem na educação física, uma vez que há uma superação da lacuna existente entre a falta de relação dos objetivos com o processo avaliativo, alerta-se para a necessidade de que a avaliação não seja associada como, apenas, um momento de finalização da aprendizagem, como se pode observar.

Os fundamentos teóricos e metodológicos desta Proposta Curricular, a configuração de seus eixos temáticos, os objetivos indicados para os segmentos da escolarização e os temas transversais delimitados na política curricular do Município, articulados entre si, demandam uma forma de avaliação, nas aulas de Educação Física, que aponta para sua compreensão como um instrumento a favor das aprendizagens dos alunos. [...] precisamos entender a avaliação como uma ação que oferece decisões, continuidade, construção, desconstrução e reconstrução do processo e do produto da prática pedagógica. O resultado dessa avaliação deve processar-se na relação entre objetivos, conteúdos e metodologias, representando o grau de desenvolvimento das aprendizagens [...] (CAMARAGIBE, 2009a, p. 133).

Quanto aos procedimentos/instrumentos, constatamos que a proposta (CAMARAGIBE, 2009a) passa a fornecer esclarecimento acerca de cada um deles, não se restringindo mais à mera listagem.

Podemos usar como procedimentos e instrumentos: os fichários ou relatórios descritivos, que divulguem os resultados periodicamente; a observação sistemática e criteriosa, contanto que seja fruto de um planejamento cuidadoso, mas não tecnocrático; o portfólio, para acumular o percurso das produções dos alunos juntamente com as análises avaliativas do professor; a autoavaliação com instrumentos e critérios delimitados em comum acordo com o grupo-classe; as rodas avaliativas para captar a produção e compreensão do grupo-classe; as atividades escolares que resultem num produto concreto; o diálogo com a família sobre a produção das crianças, sobre as aprendizagens que pais e mães reconhecem como mais significativas (CAMARAGIBE, 2009a, p. 134-135).

Entretanto ainda existem lacunas com relação aos princípios didáticos metodológicos relativos ao processo de avaliação. Por exemplo, não há o estabelecimento de uma possibilidade de aplicação para um tipo de avaliação/instrumento frente a determinado conteúdo da EFE, tal como foi apresentado com os temas transversais. Diante dessa lacuna, percebemos uma fragilidade entre os nexos do processo e procedimentos avaliativos e a prática curricular dos professores de EFE.

Assim, delineado o percurso da proposta curricular para EFE (CAMARAGIBE, 2009a) suas contribuições e fragilidades para o processo de ensino-aprendizagem, passamos a desvelar a relação entre os professores de EFE e essa proposta.

3.4 A relação dos professores de EFE com a proposta: entre aproximações e distanciamentos

Os professores, atores educacionais ativos e com potencial crítico, no processo de implementação da proposta curricular para a EFE de Camaragibe, subsidiada por uma visão crítica de currículo, expressam, em suas falas, seus anseios, discordâncias/concordâncias, entendimentos, fragilidades/vulnerabilidades, aproximações/distanciamentos com relação à proposta (CAMARAGIBE, 2009a) que norteia suas práticas curriculares e acabam por delinear um mosaico, composto pelos norteamientos da proposta curricular, pela leitura que os professores fazem dessa proposta, pela experiência dos professores com a EFE e pela realidade de cada escola, no processo de ensino-aprendizagem.

As primeiras nuances construídas, nesse mosaico das falas dos professores, dizem respeito ao currículo. Em sua maioria, as falas apontam para um entendimento de currículo como um conglomerado de conteúdos a serem ministrados nas aulas de EFE, sem menção ao projeto de aluno que se busca construir - a identidade que está em construção (SILVA, 2011), a forma como os conhecimentos são sistematizados, ou ao processo de escolhas, conforme ressoa na fala dos diferentes professores.

Currículo para mim é a formatação dos conteúdos a serem trabalhados, ou dos conteúdos mínimos que devem ser passados para o aluno (PE 10); Currículo ele descreve aquilo que o professor vai ministrar na sala de aula (PE2); São os temas, os conteúdos que a gente deve desenvolver na sala de aula (PE9).

A partir desse entendimento, identificamos uma aproximação conceitual com as ideias das Teorias Tradicionais de currículo. Discorrendo sobre tais teorias Santo *et al*, (2012) destacam, entre as características das Teorias Tradicionais, a presença de um controle: uma avaliação realizada, normalmente, pelos curriculistas sem a participação dos “que o implementam e consomem – professores, alunos e pais” (SANTO *et al*, 2012, p.23) com a finalidade de aperfeiçoar o produto, as mudanças almeçadas no comportamento dos alunos e a eficiência do ensino.

Essa característica destacada por Santo *et al*, (2012), contradiz o modelo de gestão democrática adotada pela rede municipal e compromete, ao nosso ver, que o professor se reconheça como ator educacional ativo e com potencial crítico frente ao processo de implementação da proposta curricular para EFE.

Quando passamos a abordar o entendimento do professor com relação à proposta curricular, observamos que há um reconhecimento da intrínseca relação entre o currículo e uma proposta curricular, ambos são norteadores da prática curricular, mas o segundo é mais específico.

Apesar de serem bastante profundos os nexos entre esses elementos, currículo e proposta curricular, alguns dos professores conseguem estabelecer particularidades encontradas nas propostas, como se pode verificar pela fala de PE2.

A proposta curricular passa pelo momento do projeto político pedagógico, onde todos se reúnem diretores, gestores, melhor dizendo, professores, a comunidade e até mesmo a opinião do aluno, quando for possível, quando for viável para que se monte uma proposta curricular e, a partir daí, crie-se um viés de conhecimento para que a aula de educação física seja coerente com aquilo que foi planejado (PE2).

Alguns professores salientam que a proposta curricular subsidia, teoricamente, a prática curricular, facilitando a construção de uma sequência/hierarquia do que deve ser ensinado e contribui para que as aulas de EFE não sejam um conjunto de atividades desarticuladas de um objetivo.

Proposta curricular é para dar um norte na nossa prática. Para não ficar algo solto. Tudo tem que ter algum fundamento, tem que ter alguma base, para que a gente possa dar uma certa sequência ao trabalho que a gente desenvolve [...] Ele [o professor] tem que seguir algo, ele não pode dizer hoje eu vou trabalhar isso, na próxima semana eu acho que vou trabalhar aquilo. Eu acho que o trabalho assim se perde, não tem uma sequência, não tem uma rotina (PE9).

A proposta curricular é o norte onde o professor deve seguir. É exatamente aquela proposta onde o professor deve se orientar para poder dar continuidade nas aulas. Acho que ela realmente tá suprimindo aquela evasão que a gente tinha sem saber o que fazer. Porque professor de educação física não tinha muito nenhum conteúdo didático para você fazer. Agora a gente tem um norte (PE1).

Apesar da preocupação com questões relativas à dosagem, sequenciação dos conhecimentos, ressaltamos que, no contexto das falas, os professores não demonstravam preocupação com o tecnicismo como forma de alcançar a eficiência, marcas das Teorias Tradicionais, mas sim com a busca da legitimidade do componente curricular educação física.

O campo do currículo e da proposta curricular também revelam ambiguidades e dúvidas, como podemos ver com o uso da mesma definição para os dois elementos:

Currículo é o que norteia nossa prática [...] Proposta curricular é para dar um norte na nossa prática (PE9).

Entendemos que essa ambiguidade é um reflexo das produções do campo curricular, que apesar de não ser um campo recente como destacamos no primeiro capítulo, ainda é uma área que transita seu foco entre discussões teóricas e práticas na intenção de construir uma identidade.

Pacheco (2009) chama a atenção para que a educação não seja, perigosamente, associada com algo de natureza, estritamente, prática, inspirados no autor, reportamos a observação para o currículo educacional que também não deve ser visto como algo meramente prático. Para ele tal associação incorre no risco de reduzir-se, epistemologicamente, a área. Dessa forma, concordamos com Moreira (2010) quando chama a atenção para a necessidade dos estudos curriculares olharem para a prática curricular “de modo a favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria” (p. 16) de forma a não acentuar a dicotomia teoria x prática.

Quando abordamos com os professores seus entendimentos acerca do papel que a EFE desempenha frente à formação dos alunos, identificamos, majoritariamente, o reconhecimento de que o componente curricular deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos perante os temas da cultura corporal, em detrimento da mera execução de movimentos.

[...] tentar formar um aluno no sentido de dar a ele a capacidade de criar, de ser mais crítico [...] que ele vivencie que tenha esse primeiro contato com os conteúdos da cultura corporal de forma crítica, de forma que ele possa criar, recriar, buscando novas experiências na linguagem da cultura corporal.(PE10).

Visa formar um aluno, um ser pensante que não acumule só a execução do movimento propriamente dita [...] Seria um aluno que pensasse que refletisse sobre o que ele tá fazendo, que fosse estimulado a refletir também [...] Então, não seria só uma mera execução do movimento seria uma execução pensada e refletida (PE3).

Nas falas dos professores, identificamos uma aproximação com o que a proposta (CAMARAGIBE, 2009a) incube a EFE de realizar, a saber:

A Educação física, como componente curricular, trata da organização do pensamento e das experiências corporais do aluno a respeito de seu objeto de estudo. Tal organização deve permitir ao aluno compreender e explicar como e por que as práticas corporais se caracterizam como um conhecimento a ser sistematicamente ensinado, aprendido e avaliado, e que, em sua especificidade, contribui para a ampliação da compreensão lógica da realidade (CAMARAGIBE, 2009a, p.117).

Compreendemos ser de extrema importância essa congruência entre a intencionalidade, quanto à contribuição da EFE para formação do aluno, expressa

na proposta (CAMARAGIBE, 2009a) e o entendimento que os professores têm do papel da EFE frente ao aluno, para que, na prática curricular, as ações desenvolvidas não estejam envoltas por uma pseudoneutralidade, mas que se assuma que as aulas de educação física também são espaços onde se forjem identidades dos alunos (SILVA, 2011).

Outro aspecto que possui profunda relação com o aluno que se busca formar é o objeto de estudo delimitado para a EFE. No tocante a esse aspecto, identificamos que o objeto de estudo ainda é um tema que necessita ser mais discutido com os professores, tanto no que concerne a definição, quanto às especificidades da cultura corporal.

Dos 10 professores entrevistados apenas 3 conseguiram apontar de forma contundente qual o objeto de estudo.

A proposta curricular de Camaragibe é voltada para a cultura corporal (PE6).

Entre os demais professores, as falas exprimem dúvidas: com relação a qual é o objeto de estudo delimitado pela proposta (CAMARAGIBE, 2009a) para a EFE.

[...] objeto de estudo é o próprio aluno, não é?! (PE2); Ela é bem diversificada, eu não vejo o objeto de estudo, eu vejo objetos de estudo. Onde a gente pode colocar o desenvolvimento motor, a formação do cidadão em si, a interação entre pessoas, assim a gente vislumbra vários objetos (PE8).

Além das dúvidas expressas, verificamos também a presença da fusão de ideias entre objetos de perspectivas distintas.

[...] o objeto de estudo aqui da educação física escolar, eu acho que é a questão da cultura corporal, do movimento. Da expressão dos meninos através do movimento da experiência dele em fazer. De entender o seu corpo, enquanto elemento de expressão, quanto elemento de interação, com outras pessoas, como elemento de diversão, de proporcionar socialização (PE10).

Eu sei que ela segue a proposta de cultura corporal do movimento, os conteúdos que devem ser contemplados são os conteúdos da cultura corporal: jogo dança, esporte, lutas, dentro de uma cultura corporal de movimento, dentro da proposta da cultura corporal (PE5).

Apesar de não ser recente o uso do termo cultura corporal, objeto de estudo da EFE, delimitado na proposta de Camaragibe, Souza Júnior *et al* (2011), chamam a atenção que 21 após a publicação do livro Metodologia do ensino de educação física, o qual pode ser considerado o grande consolidador do termo cultura corporal, nem os próprios autores do livro apresentam unidade quanto à compreensão desse objeto.

Diante dessa constatação, Souza Júnior *et al* (2011) defendem que “a cultura corporal se configura como dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente” (p. 408), mas ressaltam que é imprescindível o fomento à discussões mais profundas acerca desse objeto de estudo frente ao compromisso acadêmico, social e político da EFE.

As implicações de falta de clareza por parte dos professores da rede no que tange ao objeto de estudo, desde sua identificação, passando pela compreensão e chegando ao aprofundamento de sua especificidade podem ser representadas por incoerências na prática curricular, como observamos em aulas do PE3, que, mesmo em sua entrevista, tendo identificado o objeto de estudo da proposta, apontado algumas de suas características, termina por fundamentar sua prática com os alunos a partir de elementos, essencialmente, relacionados ao desenvolvimento motor, tais como: percepção, espaço-temporal, agilidade, coordenação motora, entre outros.

Ainda abordando o objeto de estudo, mas agora buscando captar como os professores analisam esse processo de delimitação de um objeto de estudo para a EFE, verificamos uma preocupação no sentido do objeto não ter sido definido por pessoas alheias à prática curricular da EFE na ausência dos professores da rede, fato que poderia gerar um distanciamento do objeto de estudo com a realidade educacional do município.

Eu acredito que a dificuldade vai começar a existir quando esses objetos de estudos, ou objeto de estudo, ele é delimitado por apenas uma pessoa, ou por pessoas que não vivenciam, ou nunca vivenciaram, na prática, aquele campo de estudo [EFE]. Então, o meu medo é que às vezes isso seja definido sem a participação dos professores, e por pessoas que não estão capacitadas a discutir determinados temas e determinados conteúdos (PE8) (grifo nosso).

Verificamos também a reafirmação da ideia de não se delimitar um objeto de estudo para a EFE, por se entender que um objeto tolheria a amplitude dos conhecimentos que a área abarca²⁴.

[...] eu acho [...] Que a educação física não tem só uma vertente, tem a vertente do esporte, do lazer, da saúde que deve tá tudo junto. Ai eu acho que as propostas o que é interessante é você saber que existe um norte em cada um delas, **mas que não deve ser engessado** e que uma possa complementar a outra, entendeu?! (PE10 grifo nosso).

²⁴ Sugerimos, para aprofundar as discussões acerca da sistematização do conhecimento pela EFE: Souza Júnior, Marcílio. A Educação Física como componente curricular: Polêmicas e desafios do passado e do presente. In: Terezinha Petrucia Nóbrega. (Org.). A Educação Física no ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Natal: UFRN/Paidéia/MEC, 2006, v. 02, p. 7-19.

Esse mesmo professor discorrendo sobre como os seus pares lidam com a questão do objeto de estudo, faz referência a um distanciamento entre a intencionalidade do documento, proposta curricular para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a) representada pelo currículo oficial, é o que, de fato, acontece na prática curricular, representada no currículo real.

Agora, é o que eu te falei lá no começo, existe uma diferença entre o que, às vezes, tá escrito e o que é possível (PE10).

A fala do professor ratifica nossa concordância com Lopes (2008), no sentido da necessidade de discussões amplas e profundas com os professores de EFE acerca das mudanças e opções curriculares (base filosófica, objeto de estudo, regime curricular, organização dos conhecimentos, modelo avaliativo, entre outros) adotadas pela proposta e suas implicações sociais no intuito de que as mudanças não fiquem restritas ao campo teórico.

Nesse contexto, vemos os Encontros Quinzenais como uma opção viável para essas discussões, estudos dos referenciais teóricos adotados, compreensões dos nexos entre os elementos constituintes da proposta curricular para a EFE, na busca para que não haja um fosso entre as intencionalidades expressas na proposta e a prática curricular, reafirmando uma dicotomia entre o currículo oficial e o currículo real.

Ainda que alguns professores tenham denotado falta de clareza com relação ao objeto de estudo, conforme discutimos acima, ao dialogarmos acerca dos principais temas tratados pela cultura corporal, todos os professores indicam quais seriam esses temas, a saber: ginástica, dança, luta, jogo e esporte. Lembramos que essa dificuldade em delimitar o objeto de estudo, manter coerência com os conteúdos que serão abordados, e como serão abordados a partir desse objeto, não têm se mostrado um exercício fácil não só para os professores de EFE da RMCg, a exemplo do que citamos anteriormente sobre a proposta para EFE do Estado de Rondônia (2010) que, apesar de tomar a cultura corporal como objeto de estudo, faz destaque para que, nas aulas de EFE, o movimento seja posto como imprescindível para questões de saúde, higiene e hábitos saudáveis permanentes.

Porém, ao explorarmos o entendimento dos professores sobre cada um desses temas, começam a surgir, em suas falas, alusões de como os temas são trabalhados em suas práticas curriculares. Nesse momento, verificamos embates

entre o objeto de estudo, cultura corporal e a forma como a ginástica, dança, luta, jogo e esporte estão sendo abordados por alguns professores.

[...] ginástica, no meu entendimento seria a questão dos movimentos, em si, movimentos naturais, e como falei é uma questão assim, ligada à questão de higiene, cuidado do corpo essas coisas assim que eu atrelo à questão da ginástica também que você deva tá despertando nos meninos, o porquê de por que se exercitar[...] (PE10).

O exemplo apresentado do PE10 nos permite inferir a existência de uma abordagem da ginástica mais próxima à perspectiva higienista. Nela a ênfase da EFE deveria ser em disciplinar os alunos no sentido de manterem-se distantes de hábitos e práticas com potencial degenerativo para seus corpos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). Ao se aproximar da perspectiva higienista, a prática curricular referenciada pelo professor, distancia-se da perspectiva crítico-superadora, logo da cultura corporal, onde a ginástica se legitima como conteúdo da EFE por possibilitar ao aluno uma interpretação subjetiva das atividades gímnicas por meio da liberdade em vivenciar suas ações corporais (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009), não mais vinculada à higienização corporal dos alunos.

Se, na ginástica, identificamos a proximidade com a tendência higienista, por um dos professores; na dança, a fala de outro professor nos reportou a um entendimento distorcido do que seria o trabalho com esse tema, onde os conhecimentos da dança ficam restritos à vivência de uma oficina relacionada à festividade do carnaval. Salientamos que a proposta para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a) faz referência ao trato da dança a partir de seus conteúdos históricos, formas gestuais, estéticas, ritmo, espaços, sobretudo como uma forma de representação da linguagem social.

[...] são diversas as manifestações da cultura. E que realmente a gente não deveria segregar esses conteúdos para os alunos, não é?! Assim, trabalhar só futebol, futebol, futebol, só o queimado, queimados, queimado, entendeu?! É, mas eu acho que nós, apesar dessas dificuldades, eu acho que o corpo aqui de professores de educação física, a gente luta contra isso [...] pronto no carnaval eu geralmente faço uma oficina de frevo [...] (PE9).

Destacamos, porém que não foram apenas embates que verificamos nas falas dos professores quanto a seus entendimentos acerca dos temas da cultura corporal. Reconhecemos também, entre 50% dos professores entrevistados, entendimentos subsidiados pela visão da cultura corporal como forma de expressão da linguagem social e historicamente construídas pelo homem (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

[...] em relação à dança é o seguinte: eu tento trazer a cultura, principalmente, agora [E26] trabalhou frevo, foi em cima da cultura, da música, da expressão do corpo. Independente se você dança de um jeito, ou de outro, independente se é certo ou errado o passo pra mim, mas a expressão do corpo pra mim é o mais importante, independente do que ele faça. Então eu não corrijo o movimento [...] Com relação à luta a mesma coisa, trabalhar o respeito, o conhecimento, a história da luta, ou de alguma luta [...] ginástica é expressão do corpo também, eu trabalho a concentração, a expressão do corpo, tento trabalhar o desenvolvimento motor, na ginástica, na hora de equilibrar, na hora de correr, na hora de saltar. Independentemente se consiga, ou não, se faz com o pé direito, ou se faz com o pé esquerdo bem, ele tenta fazer com o pé direito se conseguir faz, se não conseguir coloca os dois pés, vai de novo, então, respeito o limite dos meninos [...] no esporte a mesma coisa [...] (PE1).

Os diferentes entendimentos revelados pelos professores apontam para as diversas e até opostas conduções das práticas curriculares desses sujeitos, ainda que partam de um comum reconhecimento dos temas que compõem a cultura corporal. Nesse contexto, é significativo destacarmos que um dos professores chama a atenção para este aspecto da influência do entendimento que se tem dos eixos na prática curricular de cada um dos professores.

[...] o meu entendimento se reflete na prática, não é?! Como eu encaro cada uma desses [temas da cultura corporal] e como eu procedo em cada um [...] (PE3).

Nesse cenário, compreendemos que o reconhecimento dos temas da cultura corporal pela totalidade dos professores entrevistados sinaliza mais um acompanhamento de uma tendência teórica em pauta na área da EFE, como foi identificado no capítulo 2 “**2.2 Propostas curriculares para EFE: um panorama de Estados brasileiros**”, onde verificamos que, entre as propostas consultadas, 47 % indicam adotar a cultura corporal como objeto de estudo da EFE do que uma leitura epistemológica da abordagem dos temas.

Uma vez estabelecido o diálogo com relação aos temas da cultura corporal, conduzimos as entrevistas na busca de captar informações de quais nexos estão sendo construídos entre os temas da cultura corporal e os temas transversais.

Pudemos verificar que os nexos estão sendo comprometidos pela confusão sobre o que vem a ser um tema transversal, apesar da proposta para a EFE salientar que os temas da cultura corporal precisam “se articular em forma e conteúdo com os temas transversais, delimitados na política curricular do Município” (CAMARAGIBE, 2009a, p.131), a fala da maioria dos professores expressam uma compreensão de uma concorrência, enquanto paralelismo, entre os temas da cultura

corporal e os temas transversais, onde há necessidade de escolher o trabalho com um em detrimento do outro.

Bom, aqui em Camaragibe em relação à proposta transversal a única que a gente trabalhou, pelo menos eu trabalhei, foi em cima do trânsito. Teve um programa do trânsito ano passado. Então, a gente teve o projeto de fazer carrinho de lata, circular, fazer o trânsito, em cima da educação física a gente construiu o brinquedo e trabalhou a proposta transversal que foi o trânsito [...] Então a gente tenta durante o ano inteiro trabalhar os 5 eixos [jogo, luta, ginástica, dança e esporte], sabendo que ainda assim é muito pouco. Então para a gente ainda trabalhar um tema transversal a gente vai ter que suprir um eixo da proposta. Se ainda assim a gente vai limitar o espaço do esporte para ainda dá um tema transversal a gente vai acabar nem vendo bem uma coisa nem vendo bem a outra (PE1).

Ainda, entre os professores que apontam que os temas transversais devem ser abordados de forma associada aos temas da cultura corporal, há uma ratificação, em suas falas, sobre inexistência de um planejamento para essa abordagem. Isso possibilita afirmarmos que não há o estabelecimento de uma intencionalidade prévia e que os temas transversais só serão trabalhados se durante a prática curricular surgir alguma situação que remeta o professor a um dos temas delimitados.

Aí isso aí a gente não para. Pelo menos eu não paro para fazer uma aula sobre os temas transversais, acho que esses temas transversais estão incluso no nosso discurso durante a aula. **Se acontece algum problema** que a gente vê às vezes um tem um preconceito pelo outro, às vezes um é negro e xinga o outro que é negro também aí eu dou uma paradinha, a gente reflete, mas isso depende do contexto da aula (PE5 grifo nosso).

Houve também professores que afirmaram, incisivamente, não trabalhar os temas transversais.

[...] olhe, isso fica só no papel sendo franco, curto e grosso. (PE9); [...] eu estou há dois anos aqui e nunca trabalhei temas transversais (PE3).

Tais afirmativas confirmam que há um comprometimento do trabalho com os temas transversais que necessita ser (re)visto pelos sujeitos que fazem a educação física, professores e representante do DEF, no sentido de buscarem, coletivamente, dirimir as dúvidas que permeiam esse trabalho e assim possibilitar que a abordagem dos temas transversais, nas aulas de EFE, venha a contribuir para que aluno realize uma leitura ampla dos fenômenos relacionados à cultura corporal.

Quando levantamos questões referentes à organização metodológica dos conhecimentos (introduzir/aprofundar/consolidar), indicadas para o trabalho com os objetivos na proposta de EFE (CAMARAGIBE, 2009a), apesar dos professores não

apresentarem discordância, a fala revela que os professores, em sua maioria, apresentam dificuldade de seguirem essa organização.

Dentre os motivos apontados como geradores das dificuldades, há várias menções ao quanto é recente a atuação dos professores licenciados em educação física na rede. As falas dos professores revelam que, associado ao pouco tempo de atuação da maioria deles, em média 2 anos, os alunos não tinham, anteriormente, com, as professoras polivalentes²⁵, uma sistematização dos conhecimentos relacionados à EFE. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem fica sempre mais associado ao nível da introdução e os demais, aprofundar e consolidar, não conseguem ser alcançados por falta de base dos alunos nos eixos contemplados.

Bom é o seguinte: eu sinto que os meninos tem um déficit muito grande na área de educação física aqui, até porque eles começaram a educação física há pouco tempo, teoricamente. Então, eu sinto que em qualquer série que você pegue qualquer nível dos meninos, você tem que tá sempre introduzindo. É claro que a gente tenta aprofundar quando você já passou essa turma para frente. Então a gente tenta, dependendo do que a gente vê nos meninos, iniciar, consolidar, aprofundar enfim, a gente vai tentando ver, dependendo do nível dos meninos. Mas, eu acho que é uma coisa assim muito devagar, a gente tá indo aos pouquinhos mesmo. É pelo menos o que eu sinto na minha escola (PE1).

A análise dos professores vai além do apontamento das dificuldades, como se pode constatar na fala acima, quando o professor compreende que a implementação da proposta é um processo e também porque esta característica requer tempo para que os arranjos curriculares da proposta para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a) se harmonizem com a prática curricular.

Outro elemento que merece destaque pela revelação das falas diz respeito à compreensão que os professores têm da organização dos conhecimentos por níveis. Identificamos que ela não é compreendida a partir do princípio de espiralização do conhecimento como orienta a perspectiva crítico-superadora, opção que fundamenta a proposta da rede para a EFE. Mas sim, como uma fragmentação didática que deve ter sua interpretação e foco a partir da questão cronológica e do desenvolvimento motor, como indica a fala de um dos professores.

[...] mas eu acho que essa divisão que foi feita, é divisão didática e cronológica. Pelo desenvolvimento motor natural da criança. Ela vai evoluir não é?! Então você só tem que saber aplicar os estímulos certos, nos

²⁵ Referimos-nos aqui às professoras, pois a maioria é do gênero feminino, que atuam na docência da educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, assumindo a função generalista no ensino e trabalhando com a turma de alunos quase que diariamente. Geralmente a formação destas professoras são em cursos de magistério, normal médio ou superior e ainda pedagogia.

tempos corretos [...] facilita muito, facilita bastante [a organização dos conhecimentos por níveis]. Porque a gente tem é como pensar em cada etapa separada, a gente sabe que ela faz parte de um processo complexo, é um processo mais global de desenvolvimento motor (PE3).

Uma vez organizados em níveis de aprendizagem: introdução/aprofundamento/consolidação, os conhecimentos passam a ser organizados, na proposta, para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a) por meio dos elementos didáticos: objetivo, conteúdo, metodologia, recursos materiais e avaliação.

No que concerne a tais elementos os professores analisam que os objetivos são, teoricamente, alcançáveis, mas, na prática curricular, no município, é difícil de se concretizar, tendo em vista a influência de questões que ultrapassam o desejo dos professores em materializar aquele objetivo, tais como: falta de recursos materiais, de espaço físico e até da pouca experiência do professor com aulas de EFE o que não facilita a adaptação dos objetivos propostos e recursos na realidade das escolas municipais. Essas falas dão indícios de um descompasso entre as condições ideais de trabalho para os professores de EFE e as condições reais, encontradas nas escolas.

Eu acho que a questão é: você tem o objetivo e você tem que atingir aquele objetivo de qualquer jeito. Mesmo você adaptando a questão do material, a questão da estrutura, mas o objetivo tá ali bonitinho, na teoria, e você tem que chegar a ele, independente da forma que seja. **E aí vai muito se o professor tem experiência, ou não, não é?! Então, aqui em Camaragibe tá sendo minha experiência mais valiosa como professor escolar [...] (PE3) (grifo nosso).**

Já com relação à metodologia, as falas dos professores revelaram que apenas 1 dos 10 entrevistados relata não sentir nenhuma dificuldade em implementar a metodologia adotada na proposta (CAMARAGIBE, 2009a). Quanto aos demais professores entrevistados, o discurso mostra a existência de diferentes fusões de na metodologia presente na proposta para EFE: ora com metodologias mais tradicionais, nas quais o professor assume a função de demonstrador e os alunos devem copiar aquele modelo, seguir uma ordem de exercícios, manter-se a ordem entre os alunos. Tais características nos permitem fazer o silogismo: se os alunos mantêm-se dentro do comportamento pré-estabelecido, de uma ordem, seguem os caminhos que o professor espera, então se entende que a aula é tida como exitosa. A aula de EFE precisa ser exitosa. A partir desse silogismo percebemos que alterações na ordem esperada, e até a desordem no sentido de

construção de uma nova ordem por parte dos alunos, ainda é vista como impedimento ao progresso, como explica Castellani Filho (1988), ao analisar a história da educação física no Brasil, em especial no período militarista. O traço diretivo desse período é relatado por um dos professores como uma necessidade para que a aula aconteça.

Eu acho que é uma metodologia boa, mas a gente não deve negar alguns aspectos, por exemplo, tem umas questões mais tradicionais, não é?! [...] às vezes, uma quinta, sexta série precisa tá fazendo algumas coisas, sendo diretivo até para poder dá a ele a oportunidade de fazer. Já teve oportunidade, teve uma vez que eu disse: vocês vão criar vão fazer isso. Quando a gente deixa, a gente dá oportunidade você espera que saia, se você não for diretivo, se você não indicar as coisas não sai muito (PE10).

Ora a fusão já passa a ser com a formação continuada a nível de titulação acadêmica pessoal. Ocorre quando um professor que possui formação continuada em Pós-Graduação na área da saúde anuncia que segue a metodologia da proposta, mas que acaba por utilizar também a metodologia que ele desenvolveu fazendo referência a características da perspectiva desenvolvimentista, do trabalho com ênfase em elementos psicomotores.

Então eu acho que assim, você traz a sua metodologia, não é?! Por exemplo, eu sou uma pessoa que gosto de trabalhar muito da seguinte forma: eu trabalho muito com os elementos, vamos dizer assim os elementos brutos, o que é agilidade, como é que se trabalha aquilo ali [...] (PE3).

Verificamos ainda, entre os professores, aqueles que, além da fusão de metodologias, expressam que há necessidade de revisão da metodologia indicada para conduzir as aulas de EFE pela proposta (CAMARAGIBE, 2009a) na intenção de aproximar mais esse elemento didático da realidade do aluno. Nesse sentido, o professor sugere que o alunado não se mostra disposto a experimentar essa forma de construção do conhecimento a partir da problematização, resgate do sentido/significado historicamente construídos para cada um dos temas da cultura corporal.

Porque a gente realmente na sala de aula o que predomina ainda é a gente explicar, muitas vezes demonstrar até o que tem que fazer, porque problematizar realmente esperando uma resposta deles é complicado demais. [...] Assim, eu acho que muita coisa deveria ser revista, ser mais fácil, mais simples. Já que é uma proposta tão baseada no aluno, na participação do aluno, não é?! Em quebrar esse paradigma que o professor é o detentor de todo o conhecimento, e que ao aluno cabe só escutar e ai repetir, repetir, repetir. Acabar com isso, mas ai tem também que ver o que o aluno pode oferecer [...] Ele [o aluno] não quer ouvir muito, é difícil quando a gente tenta puxar, sugar mais algum conhecimento dele, alguma discussão mais aprofundada sobre alguns temas, mas eles dizem:

professor, tá falando muita besteira, vamos não sei pra onde, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. (PE9).

Ao analisarmos o elemento didático recursos materiais houve unanimidade entre os professores quanto ao discurso da influência negativa da falta de recursos adequados para as aulas de EFE. Em algumas falas, a falta de recursos materiais chega a ser apontada como uma questão destoante das intencionalidades contidas na proposta, no sentido de que o alcance das intencionalidades previstas fica comprometido, porque, na prática curricular, na realidade das escolas, não existe condições (instalações/recursos materiais) que favoreçam o desenvolvimento qualitativo do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EFE, havendo inclusive comprometimento da implementação da proposta curricular.

E ai você limita muito possibilidade do aluno, porque você tem que levar na tua prática você tem que fazer adequação do tempo de exposição de sol, é uma atividade mesmo que eu não posso fazer para deitar, você limita essa situação de aprendizado do que você podia ter na tua prática, na questão da qualidade das instalações eu acho, mais do que qualquer coisa. [...] mas a ginástica que eu vou fazer do mesmo jeito lá fora no barro, não vou poder colocar os meninos para sentar, é de tarde não vou poder deixar eles muito tempo expostos ao sol porque ele vão ter outras implicações e isso interfere na questão da proposta, que não pode ser materializada [...] (PE10).

Porque eu acho assim: ninguém diz para professor de sala para ele usar um pedaço de alguma coisa para riscar o quadro. Nem diz pra ele entrar na sala de aula sem livro nenhum para que ensine e esse menino sair lendo e escrevendo. Por que a gente, educação física, tem. Porque eu trouxe até uns pneus para escola, mas porque a gente sempre tem que tentar adaptar a aula, sempre tem que ter improviso, tem que ser?! Então, limita nossas possibilidades de está dando seguimento ao conteúdo que tá muito bonito nos livros, não é? [...] Então, no papel tá lindo assim. Tá ótimo. É assim mesmo que tem que fazer só que a gente não tem nenhuma estrutura. Eu acho que as pessoas primeiro fazem o interesse o que elas acham do que seja a educação física do que ela possa dar, mas não diz: a gente quer isso, mas o que é que a gente vai fazer. O que é que eles têm (PE4).

O último elemento didático analisado pelos professores foi à avaliação. Quanto a esse elemento, tomamos ciência que há um movimento muito maior de distanciamento do que de aproximação dos professores com a avaliação. Distanciamento expresso quando um professor aponta que a avaliação é utilizada como um cumprimento de exigências administrativas do sistema de ensino, destituída de significado para o processo de ensino-aprendizagem das aulas de EFE. É importante destacarmos que esse professor reconhece o alcance da avaliação para a sistematização do conhecimento, mas permite-nos entender que não explora esse alcance.

Começa daí o ponto questão, então a gente vai pra uma avaliação que na prática você vai só atribuir uma nota independente, quase que independente, do desempenho do menino e aí a questão de: devo atribuir nota? Devo só porque é a questão governamental me pede, eu acho que não devia nem ter isso, parâmetro, e a avaliação no sentido só vai ganhar importância se for uma avaliação que vá me dá condição de rever o que eu... e apontar alguns pontos de que eu possa progredir no que eu apliquei, e o que eu apliquei nele, teve entendimento os meninos, não é?! [...] Porque vai dizer você vai dá nota, vai reprovar esse menino? Mesmo sem ele fazer nada o ano todo, já que na outra escola, por que que ele vai ser reprovado, se na outra escola lá não tem [aula de EFE] o menino sai daqui para lá. Por que que o menino daqui vai ser reprovado? (PE10).

Pontuamos como preocupante o distanciamento/dificuldade da maioria dos professores com relação à avaliação por concordarmos com alguns autores (FREITAS, 1995; KENSKI, 1995; ROMÃO, 2009), quando entendem que a avaliação não significa um instrumento final para aferição da aprendizagem do aluno, ainda que também tenha essa característica, mas significa, sobretudo, uma ferramenta que possibilita elaborar inferências do processo de ensino-aprendizagem como um todo, das ações dos sujeitos participantes dele: aluno e professor; das questões relacionadas ao processo, tais como: a organização dos conteúdos, a metodologia utilizada, os instrumentos e critérios avaliativos. Enfim, retroalimenta o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma relação indissociável com os objetivos delimitados.

Não é esse entendimento que a fala dos professores revelam, assim como não há consonância com a avaliação que a proposta apresenta como sendo “uma ação que oferece decisões, continuidade, construção, desconstrução e reconstrução do processo e do produto da prática pedagógica” (CAMARAGIBE, 2009a, p.133), como se verifica a seguir:

A avaliação eu procuro fazer no final da aula com eles. O que é que eles acharam da aula. O que é que eles entenderam se gostaria de acrescentar alguma coisa, se queriam repetir a aula. Eu faço a avaliação com eles. E as notas...não tem nota, não tem prova, não tem a gente vê pela presença, pela frequência, se for nota. (PE5).

Ainda por meio do elemento didático avaliação, mais uma vez identificamos uma fragilidade na apropriação da proposta (CAMARAGIBE, 2009a) por alguns dos professores, no instante em que o professor afirmar não haver nada definido acerca da avaliação na proposta. Como analisamos, anteriormente, a proposta, além de trazer a compreensão de avaliação em educação física, amplia as discussões que haviam sido iniciadas com a proposta anterior (CAMARAGIBE, 2000), relaciona a avaliação aos objetivos, apresenta, ainda que timidamente, lista de alguns

procedimentos e instrumentos avaliativos. Desta forma, a crítica do professor fica envolta por conhecimento superficial dos norteamentos contidos na proposta para a EFE.

[...] eu senti dificuldade na questão da avaliação. É a metodologia não tá, não ficou...não trouxe algo definido com relação a avaliação. E eu senti essa dificuldade quando eu comecei a ter que mensurar (PE8).

Ao abordarmos a questão da participação dos professores no processo de construção da proposta, identificamos uma noção de pertencimento maior entre aqueles que contribuíram com esse momento, expressa por um auto-reconhecimento, enquanto sujeito, criticamente, ativo no processo, como se evidencia na fala do PE9:

[...] **a gente construiu essa proposta**, tanto que quando foi feito o concurso aqui em Camaragibe no primeiro ano todo mundo trabalhou na sala de aula com sua própria experiência, não é?! [...] a partir do segundo ano, a gente realmente conseguiu se afastar um pouco de sala de aula para **montarmos a proposta curricular** do município (PE9) (grifo nosso).

Em contrapartida, os professores que não participaram da construção expressam falas que nos reportam para as ideias alicerçadas nas Teorias Tradicionais de currículo, onde o professor se configurava enquanto mero executor daquilo que os especialistas, em currículo, prescreviam.

Na verdade **ela já veio trabalhada para o professor, não é?! O professor não teve a oportunidade, pelo menos que eu lembre, de sugerir uma nova proposta, tipo a abordagem a saúde, tipo tradicional, ou uma nova proposta (PE2) (grifo nosso).**

Para Cruz (2007), fazer do professor um sujeito ativo na construção da proposta curricular, implica em reconhecer a importância fundamental desse sujeito no processo de implementação dessa proposta.

Concordamos com a autora acima, mas destacamos que esse reconhecimento deve representar uma compreensão multilateral dos atores educacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, Secretaria de Educação, DEF, gestores, professores de EFE e comunidade escolar, como um todo, reforçando a ideia de que a proposta curricular, enquanto orientação, é sempre inacabada, aberta e retroalimentada pela prática curricular.

Ainda no que concerne à participação dos professores de EFE na construção da proposta curricular, reconhecemos a dificuldade de participação de todos, diante da dinâmica existente no âmbito educacional. Dinâmica essa

relacionada à entrada e saída de professores da rede a depender de fatores como: realização de concurso, pedido de exoneração, licenças diversas, entre outros.

Salientamos, entretanto, que as propostas curriculares para a EFE de Camaragibe (CAMARAGIBE, 2000; 2009a) e, de forma mais clara, a primeira, aponta para a possibilidade continua de participação dos professores em seu processo de (re)construção, uma vez que a proposta é caracterizada enquanto um elemento inacabado

[...] uma síntese provisória que deverá ser ampliada no confronto com a realidade diária onde todos deverão intervir (no sentido de identificar, criticar, argumentar, propor e decidir) na construção/reconstrução de referenciais teórico-metodológicos que consubstanciam e reconceptualizam o ensino da educação física (CAMARAGIBE, 2000, p.54).

Essa ideia de síntese provisória foi confirmada com a publicação da segunda proposta (CAMARAGIBE, 2009a) que, configurando como reformulação curricular, não desvalorizou os conhecimentos e esforços acumulados desde a primeira proposta para EFE (CAMARAGIBE, 2000), em especial, a realidade da prática curricular dos professores que estão implementando a proposta.

Para que o professor de EFE participe ativa e criticamente desse processo contínuo de (re)construção da proposta curricular da área é imprescindível que ele se aproprie de todos os elementos que a compõem, entre eles os relativos à política de ensino, concepção de ensino-aprendizagem, concepção de avaliação, papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, organização dos saberes, referencial teórico adotado, princípios pedagógicos, a concepção de currículo, de proposta curricular, como foi/é o processo de construção da proposta, os princípios curriculares para seleção dos conteúdos e princípios didático metodológicos.

Essa apropriação, por partes dos professores de EFE implica, entre outras coisas, em possibilidade de, confrontando a propriedade que têm da proposta com suas práticas curriculares, identifiquem fragilidades, limitações e incoerências internas, existentes na proposta curricular para a EFE de Camaragibe. Corroboramos nossa ideia a fala do PE8, ao apontar a ausência de elementos relacionados à EFE para alunos portadores de deficiência

[...] a minha digamos assim a minha barreira no momento são com alunos, que chamamos de inclusos, ou alunos especiais, ou alunos que apresentam uma necessidade específica, seja ela motora. Então a proposta ela não traz nenhum adendo específico (PE8).

O PE8 chama atenção para a ausência da questão inclusiva na proposta curricular para EFE, mostrando a barreira para o processo de ensino-aprendizagem subjacente a ausência. Ele ainda, inconscientemente, identifica uma incoerência entre a proposta curricular e a política educacional da RMCg, representada pela SECg. Tendo em vista que esta última, segundo Santos (2002), desenvolve entre as ações, visando concretizar a política educacional, uma destinada à inclusão de portadores de deficiências em classes regulares. Sendo a EFE componente curricular obrigatório e a proposta curricular não contemplando esse público faz-nos deparar com uma incoerência interna.

Retomando a questão da apropriação da proposta, as falas dos professores apontam o processo de formação continuada na RMCg como o meio pelo qual a maioria deles se apropriou e/ou se apropria da proposta curricular para a EFE.

Apesar de ser a forma majoritária, a formação continuada não foi o único meio utilizado para a apropriação da proposta. Encontramos, entre os professores, falas que revelaram tanto a iniciativa própria, especificamente, relacionada à tomada de posse do concurso, direcionado a professores de EFE em momento posterior ao grande grupo, quando o PE4 que, mesmo fazendo parte da rede há mais de 1 ano, ainda não tinha se apropriado da proposta. PE4 revelou que, desde seu ingresso na RMCg, já participou de algumas formações continuadas voltadas para a discussão da proposta curricular para a EFE, mas que só recebeu uma versão impressa há menos de um mês (maio/2012).

[...] me foi apresentada a proposta. Assim: aqui está a proposta, **essa é a nossa proposta, você vai lê**, vai procurar, qualquer dúvida nos procure [...] **ficou basicamente pra que eu professor, procurasse me ater nos pormenores**, né?! E posteriormente com aquela atividade que inclusive você tem conhecimento, que foi a formação específica para os professores de educação física que a gente discutiu algumas coisas com relação à proposta (PE8) (grifo nosso).

Uma vez discutidos os norteamentos mais teóricos da proposta para EFE (CAMARAGIBE, 2009a) passamos a averiguar como os professores de educação física da rede compreendem o significado de prática curricular, tendo em vista que a essência de nosso estudo encontra-se justamente na implementação da proposta curricular para EFE na prática curricular desses professores.

Com relação à prática curricular, os professores se mostram divididos em dois polos, um dos que a compreendem como expressão de suas vivências com alunos

no processo de ensino-aprendizagem e outro que a apontam como a equação entre o campo teórico e empírico do universo curricular.

É minha vivência com os alunos. É o que eu faço com os alunos, não é?! Seguindo os conteúdos, tudo é a minha prática (PE5).

A minha prática. É então seria uma sequência, não é?! O currículo seria o direcionamento, eu embasado nesse currículo estaria pedagogizando isso. Estaria aplicando o que tem na teoria, na proposta curricular, dentro da minha práxis, dentro do meu conceito, e dentro da minha aula propriamente dita (PE3).

Ainda que seja possível dividir os professores em polos, não por oposição das compreensões, e sim por distinções delas, onde um tem com contornos mais difusos - aqueles que compreendem a prática curricular como dia-a-dia; e o outro com contornos mais detalhados - aqueles que buscam elaborar, com mais especificidade, as relações curriculares estabelecidas nesse dia-a-dia; é notório que, nos dois polos, a característica fundamental é o diálogo com a realidade do processo de ensino-aprendizagem.

Então, prática curricular é currículo, é teoria, é proposta, é realidade, é interação de professor-aluno-conhecimento, é ação e reação, é planejamento e execução, é o conjunto de ações dos professores que “pelo confronto entre a intenção pedagógica do professor, os conhecimentos delimitados pelo currículo e as formas de conhecimento já elaboradas pelos alunos” (CAMARAGIBE, 2009a) irão contribuir na seleção, organização e sistematização dos conhecimentos da cultura corporal tratados na EFE.

Assim, pudemos constatar uma aproximação qualitativa do que o professor de EFE compreende como prática curricular e o significado de força e complexidade a ela atribuída pela proposta do município de Camaragibe.

Diante dos complexos arranjos que envolvem a prática curricular, é necessário que o professor atente para as fontes que subsidiam sua prática. Sobre esse aspecto, identificamos um professor que afirma conduzir suas aulas unicamente pelos norteamentos conditos na proposta curricular para educação física do município. Já outros professores, 5 dos 10 entrevistados, relatam que, além da proposta da rede, subsidiam suas aulas por outras propostas curriculares, por livros e por materiais disponibilizados na internet.

A proposta [para educação física da rede municipal de Camaragibe], eu também procuro outras propostas, não é?! Tem a de Sergipe, tem a do Estado de Pernambuco mesmo. Mas que não fuja do que é solicitado. Através de vídeos também, artigos escolar mesmo na internet [...] (PE7).

[...] pode ser que eu não me prenda só a crítico-superadora, pode ser que em alguns momentos eu use alguma coisa da questão tradicional, da questão mecanicista, ou de qualquer outra teoria, mas eu tenho que priorizar a base da proposta curricular de Camaragibe (PE3).

Destacamos que, mesmo o PE7 tendo afirmado buscar outras propostas que não fujam da linha de conhecimento estabelecida na proposta curricular para educação física (CAMARAGIBE, 2009a), apesar da proposta do Estado de Sergipe adotar o mesmo objeto que o município de Camaragibe, conforme discutimos no **“capítulo 2: Propostas curriculares para educação física escolar”**, os norteamentos nela expostos são passíveis de críticas em virtude de incoerências internas entre o objeto de estudo, os objetivos delimitados e os conteúdos. Assim, entendemos que o uso da proposta de Sergipe, bem como o de outras fontes, sem as devidas considerações críticas, possuem o potencial de influenciar negativamente a prática curricular dos professores de educação física.

Outro subsídio para prática curricular, apontado por 4 dos 10 professores, foi a consulta a livros e a troca de experiência com os pares. Tais professores, em outros momentos das entrevistas, por várias vezes, já haviam citado o uso da proposta do município, mas, quando questionados acerca das fontes que subsidiam suas práticas, eles não mais fizeram referência à proposta.

Com relação à utilização de outras fontes como subsídio da prática curricular, a proposta para educação física do município reconhece essa necessidade como identificamos, por exemplo, no que concerne a explicação dos eixos da cultura corporal: “Destaque-se que, nesta Proposta Curricular, tal explicação é, necessariamente, sintética, devendo ser ampliada em outros estudos necessários durante os processos de formação continuada e em serviço” (CAMARAGIBE, 2009a, p. 120). A possibilidade da formação continuada em serviço, oferecida pela rede, para subsidiar a prática curricular, ratifica a política educacional da rede e é elogiada, com ressalva na questão de duração, por um dos professores.

Uso os livros de Paulo Freire, o Coletivo de Autores, as aulas de capacitação de Camaragibe. É uma coisa boa que tem aqui na rede, nós de 6 em 6 meses temos capacitações, muito embora elas sejam curtas, mas são úteis. E dá novos vieses, mostra novos livros que podemos utilizar na nossa prática do dia-a-dia. [...] Na verdade ela [a proposta curricular para educação física de Camaragibe] serve como um guia inicial (PE2).

Outro ponto que investigamos, junto aos professores, foi sobre como se dá a organização de suas aulas. Sobre esse aspecto, foi recorrente a menção aos

elementos: problematização, confronto do saber que o aluno traz sobre determinado eixo com o conhecimento científico e complexidade do conhecimento na fala desses sujeitos.

Eu organizo com a introdução. Onde eu falo sobre o tema que será trabalhado e o conteúdo que será trabalhado na aula, logo em seguida eu peço ajuda dos alunos para que eles tragam o seu conhecimento sobre a aula que será abordada, após essa fase eu começo a introduzir a aula propriamente dita do simples para o composto, nunca ao inverso [...] (PE2).

Eu organizo sempre, eu sigo sempre uma linha ascendente. Se eu vou começar o jogo, eu começo e vou aumentando as dificuldades, vamos dizer assim: começo sempre do mais fácil e vou até chegar ao objetivo final. Uma aula sempre vai acrescentando alguma coisa (PE6).

Tais elementos revelam grande aproximação com as ideias da proposta, em especial, quando ela indica que, metodologicamente, os professores devem organizar suas práticas curriculares de forma que os alunos possam ampliar e tornar complexo o conhecimento que está sendo sistematizado sempre a partir do confronto com o seu cotidiano e com formas de representação da realidade (CAMARAGIBE, 2009a).

Um outro aspecto relacionado à organização da prática curricular diz respeito ao planejamento das aulas. Nesse sentido, buscamos perscrutar a influência da proposta curricular para a EFE, acrescentando-se que, nesta atitude, o planejamento é imprescindível para a prática curricular do professor (SOUZA JÚNIOR, 2007). Apesar da proposta não apresentar uma discussão específica acerca do planejamento, salientamos que, tanto nas orientações gerais da proposta (CAMARAGIBE, 2009a) comum a todos os componentes curriculares, quanto na parte específica para a EFE, o planejamento é referenciado superficialmente como uma fase importante para a estruturação do elemento didático, a avaliação.

Mesmo diante do pouco investimento que a proposta faz com relação ao planejamento, as falas dos professores revelam, de forma majoritária, que a proposta para a EFE exerce influência em seus planejamentos, especialmente, na delimitação dos objetivos. “O traçado, o traçado dos objetivos em si. Dos objetivos a serem a serem alcançados dentro de cada eixo” (PE8).

Ela vai ajudar porque assim: com ela existe a parte dos objetivos, ela tá direcionando os objetivos. A gente sabe a parte de introduzir, de consolidar, de aprofundar então, é a proposta ela é atuante, ela existe. Ela é presente no planejamento (PE7).

Entendemos que a repetição da influência da proposta, na delimitação dos objetivos, está relacionada ao fato das cadernetas possuírem, em sua última página,

um quadro resumo com os principais eixos/objetivos a serem atingidos, organizados por níveis (introduzir/aprofundar/consolidar) de aprendizagem para cada série escolar. Desta forma, a caderneta assume um papel ambíguo que vai, desde a contribuição para elaboração do planejamento, passa pelo papel de registro documental da prática curricular e não deixa de ser um instrumento verificador do trabalho, baseado na proposta curricular para a EFE.

Corroborou para nosso entendimento, acima exposto, as diferentes falas dos professores, quando denotam certo distanciamento da proposta curricular para a EFE no tocante ao uso de outras metodologias, na falta de articulação com os temas transversais, ou ainda uma maior influência da experiência profissional em detrimento da proposta, uma vez que apenas os eixos/objetivos estão presentes nas cadernetas. Assim, os demais elementos norteadores da proposta acabam por exercer uma menor influência nos planejamentos.

Na organização, desse planejamento. Como é que eu posso colocar na prática o que tem ali, mas nem sempre tem. Assim, tem o que é que a gente tem que colocar na prática, que a gente tem que fazer, mas aí acho que a experiência da gente vale mais que essa proposta (PE5).

É relevante destacarmos, nesse contexto, que 2 professores citaram não sentar para elaborar seus planejamentos, a ação do planejar acaba se restringindo ao plano mental e, algumas vezes, realizado apenas durante o percurso de casa para a escola.

É uma coisa que fica a desejar muitas vezes, pelo fato do professor muitas vezes [...] ter que trabalhar em outros locais, muitas vezes o planejamento ele fica a desejar [...] Veja bem, muitas vezes a aula ela é planejada no traslado da minha casa para escola, infelizmente, essa é a realidade. Ela vem no plano mental (PE2).

Concordamos com Sousa Júnior (2007) ao afirmar que essa forma de planejamento aponta uma concepção restrita do planejar e se reporta mais à questão de previsão das atividades a serem realizadas e dos materiais que serão necessários para a aula. Não há uma leitura da relevância do movimento contínuo do planejamento durante toda a prática curricular, o que a nosso ver compromete a implementação da proposta curricular, bem como qualquer outra tentativa de sistematização dos conhecimentos.

Nossa inferência quanto ao comprometimento da sistematização do conhecimento está pautada na dificuldade do professor organizar, mentalmente, os diferentes elementos didáticos (eixo, conteúdo, objetivo, aspectos metodológicos,

recursos materiais e avaliação) e as implicações de cada uma deles para o processo de formação do aluno a partir de uma lógica de complexidade do conhecimento para todas as turmas, haja vista que cada um dos professores entrevistados ministra aula em 10 turmas.

Reconhecendo esse contexto confuso do planejamento, passamos a tentar compreender as interferências da proposta na ação docente. Foi unânime, entre os professores, a fala de que a proposta curricular representa interferência positiva nas ações docente, pois expressa um norteamento comum, mínimo, para a condução da prática curricular.

Interfere. Claro que interfere. Eu acho que é uma organização da rede, uma organização para os professores. Eu acho que todas as prefeituras deveriam ter uma proposta curricular própria porque se já tendo é difícil para colocar em prática. Quando não tem cada um caminha no que acha que é. Eu caminho nessa proposta aqui desenvolvimentista, tu caminha na promoção da saúde, tu caminha na cultura corporal, e quando se junta ninguém caminha em canto nenhum. Ai eu acho que interfere sim. E é uma iniciativa louvável (PE5).

Essa unanimidade das falas possui consonância com a proposta curricular (CAMARAGIBE, 2009a), quando essa se põe como uma referência norteadora, a ser complementada pelas peculiaridades do público, para o tratamento com os conhecimentos da cultura corporal nas aulas de educação física.

Ainda com relação à interferência da proposta curricular para a ação docente, a fala do PE2 indica que ela é, inversamente, proporcional à experiência do professor no exercício do magistério. Para o PE2, quando o professor passa a acumular experiência deixa de sofrer uma interferência que ele denomina de passiva e sofre uma interferência ativa, ou seja, reconhece a particularidade da implementação da proposta curricular em cada realidade escolar.

Interfere, de forma ativa, ou de forma passiva, mas interfere sim. A forma passiva é quando o professor ele por não ter experiência tenta transformar o que tá escrito em todos os sentidos para o dia-a-dia, aí com o tempo ele percebe que a proposta ela está ali como um elemento de contribuição, não um elemento que você vai pegar e tentar traduzi-la como um todo. A forma passiva seria pegar engessada e colocar. A forma ativa é usar esse instrumento como um viés, não como uma coisa firme, uma coisa fixa que não pode ser modificada (PE2).

De forma geral, foi possível identificarmos que há uma intencionalidade por parte dos professores de educação física em balizar suas ações docentes por meio

da proposta curricular da rede, por acreditarem que a adoção do norteamento comum é profícua para o processo do ensino-aprendizagem.

Quando nos reportamos ao entendimento que os professores possuem acerca de seu papel no processo de ensino-aprendizagem, verificamos um discurso resoante do professor enquanto mediador/facilitador. “A função do professor de educação física eu acho que é intermediar essa [aprendizagem] da cultura corporal” (PE5).

De ser um facilitador. Ele tem que só mostrar o caminho e, falar de novo: e fazer o aluno refletir. Ele é um facilitador do processo, ele não é um ditador do processo, ele só facilita. Só isso” (PE3).

Essa compreensão dos professores é importante, pois reporta a uma superação dos ideais daquilo que Freire (2005) criticava como uma educação bancária, na qual o professor era o detentor dos conhecimentos e os alunos eram meros receptores. Nesse contexto, o professor exercia a função de transmissor do conhecimento. O autor afirma que, nesse tipo de educação, nega-se “o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2005, p. 67).

Ao mesmo tempo em que se distancia da educação bancária, o entendimento dos professores aproxima-se da proposta curricular para a EFE, uma que vez que essa última deixa explícito que o professor deverá desempenhar a “função essencial de mediador nos processos de organização, trato e sistematização dos conhecimentos a serem ensinados a partir das atividades” (CAMARAGIBE, 2009a, p. 118). Assim, os professores buscam, através do processo de ensino-aprendizagem, dialogicamente, contribuir para a construção/ampliação dos conhecimentos dos alunos referentes à cultura corporal.

Ao desenvolverem uma análise acerca da existência, ou não, de elementos, na proposta para a EFE que qualificam a prática curricular, 2 professores afirmaram perceber ainda, de modo muito incipiente, os frutos da implementação da proposta curricular para a EFE e que, por isso, não elegem nenhum elemento como qualificador da prática curricular.

[...]sinceramente eu ainda não consegui avaliar nada sobre isso. Sobre a evolução não. Aí como eu te disse: eu acho que a gente tá ainda pescando aos pouquinhos ainda tá muito no início. Eu não consegui vê ainda (PE1).

Entre os demais professores, há um equilíbrio e a associação entre diferentes elementos que qualificam a prática curricular: a delimitação dos eixos da cultura corporal; aos princípios da perspectiva crítico-superadora, em especial, o respeito ao

conhecimento prévio do aluno e a formação continuada em serviço, oferecida pela RMCg.

Diante dos elementos apontados pelos professores, inferimos que a potencialidade da proposta, em qualificar a prática pedagógica, quando referenciada, não está atrelada à especificidade de um elemento, como também não reflete um consenso dos professores, mas possui notável relação com a perspectiva adotada pela proposta para educação física.

No tocante à implementação da proposta curricular para à EFE, os professores entrevistados demonstram ciência que a LDB 9.394/9 em seu Art. 62 define que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Mesmo cientes da legislação, os professores de EFE defendem, de forma unânime, que há uma diferença muito grande entre a sistematização do conhecimento peculiar à EFE ser mediada por um professor com licenciatura específica para esse componente curricular ou por um professor sem a licenciatura específica na área, denominado de polivalente.

Entre os argumentos apresentados pelos professores entrevistados para tal defesa, encontramos: o baixo *status* dos conhecimentos da educação física, quando comparados aos demais componentes curriculares. Diante dessa inferioridade, a professora polivalente não usaria o tempo pedagógico para sistematizar os conhecimentos da EFE, segundo a fala do PE10.

[...] acabam os meninos tendo prejuízo de não ter [sistematização dos conhecimentos peculiares a EFE], porque o professor [polivalente] num tem nem tempo de dar as coisas, os assuntos que elas acham que são mais importantes, aí vendo a questão da importância ela nunca irá colocar. Ao menos que ela colocasse o menino para fazer atividade física. Seria mais uma atividade de divertir, e não no sentido de estar contribuindo pra formação deles (PE10).

Encontramos ainda, a falta de disciplinas, na formação dos polivalentes, relacionadas a questões fisiológicas, primeiros socorros, metodologia do ensino da educação física como limitação para sistematização do conhecimento peculiar a EFE pela professora polivalente.

Ressaltamos, entretanto, que, aos discorrem sobre esses argumentos, os professores entrevistados não associavam os conhecimentos da educação física à visão reducionista do componente curricular criticada por Soares (2007, p. 6) que compreende o aluno como “um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado”, buscam enfatizar que existe uma especificidade da nossa área que a formação do ensino médio não alcança.

Diante dessa limitação na formação da professora polivalente, o seu exercício do magistério, no que se refere ao componente curricular educação física, tende a reproduzir as vivências que esses professores tiveram, quando alunos da educação básica, o senso comum, ou ainda as ideias que a mídia veicula acerca da EFE conforme expressam os professores.

Mas na minha cabeça não entra, para mim ser uma pessoa que não é formada em educação física que tá dando uma disciplina pode me mostrar o contrário, mas pra mim é só uma bola, um apito e só reproduzir o que a pessoa viveu” (PE7).

Se tem diferença da prática da educação física? Toda. Eles não têm a formação que a gente tem específica da educação física. Eles acham o que os meninos acham que a educação física é jogar bola, jogar vôlei, só o esporte pelo esporte. É o que a gente vê na mídia (PE6).

Então se você coloca um professor polivalente pra dá aula de educação física, o que ele vai fazer, é fazer brincadeiras que já são brincadeiras que tão encravadas na cultura: morto-vivo, pega-pegou. Que isso aí todo mundo faz, porque vivenciou aquilo, mas contextualizar aquilo ali (PE3).

As preocupações relatadas pelos professores de educação física possuem respaldo na proposta curricular que, reconhecendo a existência de professores polivalentes com a possibilidade de ministrar esse componente curricular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, chama a atenção, tanto dos professores licenciados em educação física, quanto dos polivalentes, para a necessidade de se abordar:

[...] a educação física para além de uma lógica utilitária e compensatória, na qual seus conteúdos se caracterizam como meras estratégias para o ensino dos conhecimentos das demais áreas [...] isso sem falar na possibilidade de esses conhecimentos serem simplesmente negligenciados em prol do cumprimento das atribuições específicas das demais áreas de conhecimento. [Assim], os docentes licenciados nessa disciplina e aqueles das demais áreas tomam para si a responsabilidade de tratar pedagogicamente seus conteúdos específicos [...] (CAMARAGIBE, 2009a, p. 116).

Diante dos argumentos expostos pelos professores de EFE, concordamos que “Mesmo com a proposta para a EFE, é muito específico, é muito minucioso. É uma coisa que a gente não aprende simplesmente em 3, 4 páginas de um livro” (PE1).

Se ele [professor polivalente] for pegar essa proposta ele não vai fazer nada, ele não tem o conhecimento do que é a proposta da cultura corporal, ele não sabe o que fazer com esses eixos, como trabalhar esses eixos dentro dessa proposta, mesmo lendo. Eu acho que é difícil, como eu falei, um professor licenciado sem nenhuma prática, pegar uma coisa, lê, e colocar em prática é difícil. Imagine um professor que não tem conhecimento nenhum. Eu acho que não consegue não (PE5).

A proposta curricular para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a), ao nosso ver, é, sem dúvida, um subsídio para a docência dos polivalentes frente às aulas desse componente curricular, porém esses professores necessitam de outros aportes que os aproximem mais, teórico-metodologicamente, das intencionalidades expressas na proposta. Precisam de uma maior vivência com os professores licenciados em educação física na busca de que o trato com o conhecimento da educação física pelos polivalentes seja mais que uma possibilidade legal, chegue a contribuir qualitativamente para o processo de ensino-aprendizagem da cultura corporal como uma das formas de linguagem indispensável à leitura crítica e não fragmentária da sociedade (CAMARAGIBE, 2009a; CASTELLANI FILHO *et al*, 2009).

Nesse contexto, o conjunto das revelações, oriundas das falas dos professores, aponta mais para aproximações do que para distanciamentos com relação à proposta curricular para a EFE.

As aproximações demonstram que a proposta para a EFE, enquanto intencionalidade, concretiza-se, ainda que parcialmente, na prática curricular desses professores e indicam a existência de condições favoráveis para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, entre outras questões, por buscar oportunizar aos alunos a construção dos conhecimentos referentes à EFE de forma sistematizada.

Salientamos ainda que, entre os distanciamentos, identificamos tanto elementos que dizem respeito a não concordância de alguns professores como partes da proposta; elementos que surgem das fragilidades encontradas na proposta e que têm o potencial de qualificar a proposta a partir de sua (re) construção; como, e, para nós, sobretudo, a frágil apropriação que os professores de EFE têm da proposta curricular para essa área.

3.5 A implementação da proposta curricular para EFE: revelações da prática curricular

As discussões acumuladas, até aqui, indicam que a proposta curricular – documento - para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a) é vista pela gestão do município e pelos professores da área como um grande potencial de contribuir para a sistematização dos conhecimentos peculiares à cultura corporal, objeto de estudo, adotado pela proposta para a EFE e, conseqüentemente, para a formação crítica e global dos alunos.

Entretanto as falas dos professores já nos revelaram serem complexas, difusas e, algumas vezes, confusas as relações entre esses atores educacionais e a proposta curricular para a EFE do município. Refletidas em um movimento que, ora os aproxima, ora os distancia da proposta-documento. Mas defendemos que a proposta curricular não é apenas um documento, também o é, porém o transcende sofrendo e exercendo influência da prática curricular dos professores assume a configuração imbricada de diálogo entre proposta curricular-documento/texto e a prática no momento de sua implementação.

Nas observações das aulas, (Quadro G), e análises desses momentos de implementação da proposta na prática curricular dos professores de EFE, reconhecemos contradições entre as falas e as práticas curriculares, fusão de perspectivas da EFE, dúvidas e ambigüidades na organização do conhecimento no regime seriado, dificuldade no trato com alguns dos elementos didáticos, em especial, a avaliação, avanço com relação à proposta curricular – documento na distribuição dos eixos da cultura corporal pelas diferentes unidades didáticas e superação de situações adversas à prática curricular como a falta de instalações adequadas para realização das aulas.

Quadro G- Professores observados por aulas e escolas.

Professor	Escola	Quantidade de aulas observadas
Prof. PE1	E26	09
Prof. PE3	E9	10

Essas contradições foram identificadas quando, por exemplo, durante a entrevista, o professor PE1 declarou ter limitações para conduzir sua prática com os alunos a partir da proposta curricular (CAMARAGIBE, 2009a), entre outros motivos,

por considerar que não possuía muita experiência com EFE o que dificultava até a apropriação que ele fazia da proposta.

[...] no meu caso como eu sou muito inexperiente na área de educação física escolar então, [...] para ser sincero eu ainda não...bom, eu falo por mim, eu não sei se eu trabalho em cima da proposta. [...] Assim, eu não sei se o que eu faço é o que vem na proposta. Eu tô pelo menos tentando fazer o que eu acho que é (PE1).

Entretanto as observações revelaram que esse professor apresentava, em sua prática curricular, mais aproximações do que distanciamentos da proposta curricular para a EFE.

As aproximações foram reconhecidas, em linhas gerais, pela coerência entre o eixo jogo e os conteúdos abordados, na maioria das aulas observadas; por características metodológicas no trato com o conhecimento, tais como: resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, trabalho com elementos conceituais, problematização, mediação do processo de construção do conhecimento, valorização do patrimônio cultural dos alunos, existência de uma sequência lógica para a abordagem dos conteúdos de forma favorecer a espiralização dos conhecimentos e adequação do conteúdo a série de escolarização, presentes na prática curricular das aulas do PE1.

Identificamos a coerência entre o eixo jogo e os conteúdos abordados, pois, na maioria das aulas, o PE1 selecionou como conteúdos das aulas jogos populares que necessitavam ou não de material para serem realizados. Fazemos a ressalva na maioria das aulas, porque em uma delas a fragilidade do planejamento, realizado apenas no campo mental, conforme revelou o PE1 em sua entrevista, tornou-se explícito.

Eu não faço plano de aula escrito, mas eu faço um plano de aula semanal assim meio que memória. [...] não faço nada escrito para ser sincero não tenho nem tempo. Não tenho tempo, não tenho de parar e escrever, então é mais na cabeça mesmo (PE1).

A fala foi endossada pela prática curricular quando a atividade proposta por esse professor não foi bem aceita pelos alunos, e os mesmo passaram a realizar uma outra atividade, por iniciativa própria, mas que não tinha relação direta com o tema da aula. Constatamos, nesse momento, a influência negativa da ausência de um planejamento mais consistente que, somado a pouca experiência do PE1, dificultou a retomada da aula e os alunos acabaram por utilizar o restante do tempo pedagógico da aula com a realização da atividade que eles tinham criado e que possuía um caráter de ocupação do tempo livre.

Salientamos que a existência, por si só, de um plano de aula bem estruturado não implica em uma boa aceitação das atividades propostas aos alunos, nem tão pouco a certeza da sistematização dos conhecimentos, porém facilitaria para o professor adaptar uma ou outra atividade prevista e manter a coerência com o tema norteador da aula.

Quanto às características metodológicas das aulas do PE1, as observações revelaram que as práticas curriculares, junto aos alunos foram, majoritariamente, partindo do resgate dos conhecimentos desses atores educacionais, pois o professor costumava iniciar a aula questionando aos alunos sobre o que eles sabiam acerca dos jogos que iam ser trabalhados e, a partir das respostas dos alunos, o professor inseria novas informações.

Além do resgate dos conhecimentos, o PE1, sempre que possível, inseria, nas aulas, elementos teóricos conceituais, a exemplo do que ocorreu na aula em que foram trabalhados os jogos populares, com a utilização do material bola de gude. Após os alunos iniciarem a vivência de diferentes jogos, o PE1 sentou com os alunos e começou a questioná-los quanto à nomenclatura que se usava para cada bola de gude, de acordo com suas características físicas. À medida em que os alunos apresentavam suas respostas, o PE1 ainda os questionava se em seu dia-a-dia, quando brincavam, na rua, usavam aquela nomenclatura, ou se havia outra.

O conjunto das características, acima destacadas da aula do PE1, mostra consonância com a forma de organização pedagógica indicada pela perspectiva crítico-superadora, em especial com a problematização.

Julgamos oportuno destacar que, na prática curricular do PE1, foi recorrente a valorização do patrimônio cultural dos alunos no momento de interação entre esses atores educacionais, no processo de ensino-aprendizagem das aulas. Exemplifica nossa afirmação o momento de umas das aulas de jogos populares em que os alunos estavam subdivididos em grupos e um dos alunos dos subgrupos mostrou ao PE1 como costumava jogar com os amigos perto de casa. De pronto, o professor passou em cada subgrupo, explicando que agora iriam vivenciar uma forma de jogar utilizada pelo colega, ressaltando que a forma apresentada era como se jogava na comunidade próxima à escola.

Essa característica da prática curricular do PE1 reporta às Teorias Pós-Críticas de currículo (NEIRA; NUNES, 2011; SILVA, 2011) que se preocupam em oportunizar as expressões das diferentes culturas no currículo. Assim, a ideia não é

homogeneizar o aprendizado a partir de determinada cultura, mas reconhecer a coexistência de várias, no espaço escolar, onde nenhuma é melhor que a outra, sendo, reconhecidamente, diferentes.

Ainda com relação aos aspectos metodológicos, a maioria das atividades era trazida pronta pelo professor e, poucas vezes, o professor problematizava com os alunos quais as atividades que poderiam vivenciar a partir dos conteúdos trabalhados. Acreditamos que essa estratégia é mais difícil de ser realizada com a turma em questão, Educação Infantil, pelo desenvolvimento cognitivo em que ela se encontra. É mais complexo para uma turma desse segmento realizar associações do conteúdo com atividades antes que o professor conduza, anteriormente, uma situação que facilite a associação.

Mesmo perante essa dificuldade, observamos que o PE1 usou a estratégia de pedir a sugestão da atividade para os alunos. Exemplifica esse momento uma das aulas em que foram trabalhados os jogos populares sem o uso de materiais. O professor iniciou a aula, fazendo o resgate do que havia sido trabalhado na última aula, lembrando elementos históricos e conceituais dos jogos populares e, em seguida, conduziu a vivência do jogo popular morto-vivo. Após algum tempo de vivência, o PE1 chama os alunos e pergunta sobre os jogos populares que eles tinham acabado de conversar e qual deles os alunos gostariam de fazer, na aula, que também pudessem fazer uso em casa, com os amigos da rua? Os alunos respondem: seu lobo, fazendo referência a um jogo que havia sido vivenciado em uma aula no início da unidade didática com jogos e, de fato, todos passaram a vivenciar a atividade proposta pelos alunos.

No que diz respeito à construção de uma sequência para o ensino dos conteúdos, observou-se que o PE1 optou por trabalhar, inicialmente, os jogos populares que não utilizam materiais e, posteriormente, os que necessitavam de materiais. Seguindo essa lógica, em uma determinada aula, o professor levou o material bola e todas as atividades desenvolvidas utilizaram esse material, outra com jornal e, posteriormente, foi utilizada a bola de gude. Além da sequência adotada pelo PE1, na maioria das aulas, fazia a vivência de um número pequeno de atividades com os alunos, no máximo, três por aula. Com isso, os alunos tinham maior oportunidade de explorar as atividades, o PE1 podia problematizar e retomar a atividade. Ilustra essa oportunidade uma aula em que estavam sendo trabalhados jogos populares com o uso do material corda. Inicialmente, o PE1 conduziu um jogo

no qual mais de um aluno pulava, ao mesmo tempo, em uma única corda, isso gerou um certo tumulto, pois só tinha uma corda e todos os alunos queriam pular ao mesmo tempo.

Diante da situação que se instalou, o professor problematizou com os alunos se era necessário mudar para outro jogo, ou se juntos, PE1 e alunos, poderiam construir uma alternativa para continuar com aquele mesmo jogo. Os alunos disseram que queriam continuar o jogo que estava sendo vivenciado, sugerindo que pulassem a corda, um por vez, e que todos rodassem a corda também. O PE1 acatou a sugestão, experimentou, um pouco, com os alunos e depois mudou a atividade para outra que permitia a participação de um maior número de alunos, sem gerar tanta espera e, quando foi explicar a nova atividade, destacou essa característica para os alunos.

Observamos também que a linguagem utilizada com os alunos pelo PE1 favorecia a construção/sistematização dos conhecimentos pelos alunos, uma vez que o professor demonstrou, rotineiramente, atentar para o uso de termo adequados com o segmento escolar para o qual estava ministrando as aulas observadas, que eram alunos da educação infantil. Já o PE3 oscilava bastante em sua linguagem com os alunos. Ora tentava se aproximar do entendimento que os alunos iriam alcançar, ora usava termos que eram mais complexos para a idade dos alunos. Percebemos que a utilização dos termos mais complexos sempre estavam relacionada a questões do desenvolvimento motor. Ilustra essa questão um momento de uma das aulas onde o professor, sempre, iniciava as aulas com um aquecimento em que ele falava e demonstrava os exercícios que deveriam ser executados pelos alunos e depois dizia, em linhas gerais, o que aqueles exercícios tinham trabalhado. Após uma sequência de corridas (para frente, para trás, com elevação dos joelhos, para o lado direito, esquerdo, com olhos abertos, fechados), o professor disse aos alunos que, naquele momento, eles tinham trabalhado a noção de espaço e a lateralidade.

Além das aproximações da prática curricular do PE1 com a proposta para a EFE de Camaragibe (2009a), no seu processo de implementação, no cotidiano com os alunos, as observações das aulas nos possibilitaram identificar que o professor apresentava algumas dificuldades, em especial, com o trabalho no uso dos temas transversais e com o elemento didático, a avaliação.

Em relação à primeira, durante a entrevista, o professor já havia mencionado que:

Então a gente tenta durante o ano inteiro trabalhar os 5 eixos, sabendo que ainda assim é muito pouco. Então pra gente ainda trabalhar um tema transversal a gente vai ter que suprir um eixo da proposta” (PE1).

Expressando sua dificuldade em desenvolver o trabalho com os temas transversais durante suas aulas, sem que esse tema passasse a ser o tema central da aula. Durante as aulas observadas do eixo jogo, verificamos a oportunidades de se desenvolver o trabalho transversal, especificamente, com os temas: multiculturalismos e Camaragibe. Uma vez que, em suas aulas, o professor sempre buscava valorizar a diversidade do patrimônio cultural dos alunos, fato que acabou por revelar a riqueza multicultural do município.

Ainda que tenha valorizado o multiculturalismo de Camaragibe, o professor não percebeu a potencialidade do trabalho que estava desenvolvendo e deixou de explicar esses temas transversais, tanto com os alunos, como com os demais atores da comunidade escolar. Entendemos que a realização de um pequeno evento de exposição dos diferentes jogos populares mais expressivos, nos bairros de cada aluno, isto já se traduziria como uma forma de chamar a atenção para tais temas transversais.

Já no que diz respeito à segunda dificuldade, chamamos a atenção para suas profundas implicações no processo de ensino-aprendizagem da EFE. Estamos nos referindo ao elemento didático avaliação. Em sua entrevista, o PE1 deixou clara sua dificuldade em utilizar a avaliação de forma a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas de educação física.

O mais difícil eu acho é avaliar, sinceramente [...] Avaliar se o progresso do menino, avaliar o progresso da aula, acho avaliar o mais difícil.[...] Eu acho avaliar muito difícil, não sei se a proposta também não me dá um apoio, assim grande em cima da avaliação, eu acho de repente ela muito vaga, na avaliação, e como eu já tenho essa dificuldade talvez aumente um pouquinho (PE1).

Nas aulas observadas, a dificuldade mencionada pelo PE1 ficou clara, uma vez que não identificamos a utilização de nenhum instrumento avaliativo durante toda a unidade didática acompanhada. Salientamos que a turma em que observamos a política educacional do município não utiliza nota e sim um parecer dos professores para cada aluno.

O mais difícil eu acho é avaliar, sinceramente. [...] Avaliar o progresso do menino, avaliar o progresso da aula, avaliar, acho avaliar o mais difícil. [...]

Eu acho avaliar muito difícil, não sei se a proposta também não me dá um apoio assim, grande em cima da avaliação, eu acho de repente ela muito vaga, na avaliação, e como eu já tenho essa dificuldade talvez aumente um pouquinho (PE1).

Diante da observação que fizemos da ausência de instrumentos avaliativos, em uma conversa informal com o PE1, ao fim da unidade, ele revelou que tinha a intenção de, na última aula, fazer uma retomada dos conhecimentos que foram trabalhados durante a unidade com os alunos, mas, como a professora que fica com os alunos em sala, faltou, a turma foi liberada e não teve como o PE1 ter esse retorno mais palpável para elaborar os pareceres. Assim, os pareceres iriam ser feitos a partir do resgate da memória do professor, indicando o que cada um tinha desenvolvido naquele período.

Surpreende-nos, durante diálogo²⁶ com o PE3, o fato do mesmo fazer parte dos conselhos de classe e ser solicitado seu parecer com relação às turmas. Essa revelação destoa da maioria dos demais professores entrevistados, uma vez que esses se queixam de que sua prática curricular fica restrita ao momento em que estão ministrando aulas e que é comum uma espécie de marginalização da educação física pelos demais professores e gestão da escola. E até o representante do DEF sinaliza para o escanteamento da educação física nas decisões da política educacional, por exemplo, a sua não participação na última COMEC.

[...] agora infelizmente o entendimento da escola com a disciplina educação física eu acho que ainda fica muito a margem da ignorância. Entendeu?![...] É muito difícil. É muito marginalizado. O professor não participa, pelo menos eu, do conselho escolar. O professor não participa, às vezes, da reunião quinzenal que se faz (PE4).

[...] Eu não participei da COMEC, eu poderia até ter esse dado, mas como não houve assim ... vamos dizer assim não foi direcionado para a questão da educação física. As coisas eu pude ver depois. [...] eu acredito que quando você elabora uma conferência a nível da COMEC ela tem que tá sendo desenvolvida com todos os funcionários, todos os profissionais que poderiam contribuir, não é? De todas as disciplinas, e aí existe essa questão de você, às vezes, muitas vezes, não tá sabendo, não tá envolvido, tá entendendo? (REPRESENTANTE do DEF).

Assim como o PE1, o PE3 também demonstrou dificuldade em realizar o processo avaliativo com os alunos. Esse professor ainda tentou utilizar, como estratégia metodológica e instrumento avaliativo, uma pesquisa escolar, porém os

²⁶ Após as aulas observadas, quando os professores tinham tempo, acabavam, de forma espontânea, compartilhando diferentes situações pelas passavam na escola, referentes às aulas de EFE: angústias, êxitos, dificuldades, perspectivas, entre outros aspectos.

alunos não realizaram a pesquisa no tempo combinado pelo professor e, mesmo o prazo sendo prorrogado por mais uma semana, os alunos não trouxeram a pesquisa solicitada. Por sua vez, o professor, no decorrer da unidade didática, acabou por não enfatizar, junto aos alunos, a importância da informação, vinda da pesquisa para o processo de ensino-aprendizagem do tema jogo, trabalhado na unidade didática, não fazendo uso de mais nenhum instrumento avaliativo explícito durante as demais aulas observadas.

Lembramos que a proposta curricular para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a) defende que a avaliação seja:

[...] o diagnóstico do percurso dos sujeitos, na construção das aprendizagens, sendo, portanto, o instrumento por excelência que permite ao professor compreender o que realmente se transformou em aprendizagem efetiva, a fim de interferir no sentido de ampliar o que já é de domínio do aluno, bem como para superar o que, eventualmente, não deu certo e não se efetivou em aprendizagem efetiva (CAMARAGIBE, 2009a, p. 134).

E ainda reinteira a necessidade de que os procedimentos avaliativos utilizados não fiquem restritos ao fim da unidade, mas que acompanhem todas as aulas do início ao fim, que tome o formato de diagnóstico, percurso e relação final com a construção dos conhecimentos em questão.

Porém, mesmo havendo, na proposta, alguns elementos norteadores referentes ao processo avaliativo, podemos inferir a existência de um fosso entre o professor de educação física e o processo avaliativo. A realidade das práticas curriculares observadas sinalizam que, nesse momento de implementação da proposta curricular, a avaliação assume o significado de uma exigência burocrática administrativa. Quando os professores são solicitados para atribuir notas ou emitir pareceres, eles o fazem, contudo é bastante questionável a contribuição desse tipo de avaliação para o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos da educação física.

É, diante desse contexto de reconhecimento na fala, e observação, na prática curricular PE1, da dificuldade expressa por vários dos professores da RMCg em lidar com o elemento didático avaliação que apontamos, mais uma vez, os Encontros Quinzenais como momentos profícuos para que haja um estudo e crítica constante ao processo de implementação da proposta curricular para a educação física (CAMARAGIBE, 2009a) a partir de discussões das dificuldades encontradas pelos professores, em um momento de retroalimento da proposta curricular-documento.

Com relação à fusão de perspectivas da EFE, observamos que, apesar do PE3, em sua entrevista, ter declarado que utilizava a perspectiva crítico-superadora, a condução metodológica, adotada, em sua prática curricular com os alunos, indica uma (con) fusão entre a perspectiva crítico-superadora e a desenvolvimentista.

[...] de trabalhar em cima da questão crítico-superadora [...] Até porque querendo, ou não, posso até dizer uma afinidade da proposta com a minha maneira de trabalhar, antes de conhecer a proposta de Camaragibe eu já trabalhava assim. Tanto com a educação física escolar como na parte da intervenção como personal, da intervenção na academia como professor, [...] Então, eu já trabalhava desse jeito. Então, a proposta só veio para contemplar o que eu já fazia da questão de estimular a reflexão, de estimular o conhecimento do aluno (PE3).

Chegamos à inferência sobre essa (con) fusão, pois, na prática curricular do PE3, durante a condução das vivências, na totalidade das aulas observadas, delineou-se a fusão da perspectiva desenvolvimentista e até mesmo uma visão tradicional higienista, por meio do objeto de estudo que se destacava: aprendizagem e desenvolvimento motor; com a perspectiva crítico-superadora, por meio das características metodológicas: problematização, presença de elementos histórico e conceituais, o professor assumiu a função de mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Descreveremos, de forma sucinta, uma das aulas, para que fique mais clara a (con) fusão acima mencionada. Em uma aula sobre o conteúdo jogos populares, o PE3 iniciou a aula pedindo que os alunos realizassem um aquecimento em um circuito previamente organizado pelo professor que também fez uma demonstração de como deveria ser realizado o circuito. Em seguida, o PE3 explicou aos alunos que as atividades do circuito tinham o objetivo de trabalhar a questão do equilíbrio e a percepção espaço-temporal e o que era, conceitualmente, esses elementos. Após uma série de experimentações, o professor parou para problematizar com os alunos quais das experimentações tinham sido mais fáceis/difíceis e os porquês. Posteriormente o PE3, desafia os alunos a pularem corda, uma das atividades realizadas no circuito, agora com os olhos fechados, nesse momento os alunos transformam a atividade solicitada no jogo popular de pular corda em cabo de guerra. Frente a essa situação o professor reuniu os alunos e discutiu o comportamento de dispersão e tumulto deles.

A partir da exemplificação da aula, justificaremos nossa opção de denominar (con) fusão para o uso de 2 perspectivas da EFE pelo PE3. Uma vez que acima

justificamos o termo fusão, nesse momento, passaremos a fazer o mesmo exercício com relação à união dos termos con e fusão.

O diálogo entre a fala do PE3 e sua prática curricular, possibilita identificarmos que o mesmo compreende adotar a perspectiva crítico-superadora por existir, em suas aulas, elementos metodológicos pertinentes a tal perspectiva, porém não atenta que o norteamento por uma determinada perspectiva vai além do elemento metodológico, ainda que essa seja uma característica importante, diz respeito a outros elementos, entre eles destacamos o objeto de estudo. Diante desse contexto, optamos pela utilização de (con)fusão de perspectivas da EFE para denominar o que se evidenciou na fala e na prática curricular do PE3.

Salientamos que a instituição de ensino superior, na qual o referido professor concluiu sua formação inicial, possui traços bastante técnicos e conservador e que sua formação continuada, nível de *Lato Sensu*, foi voltada para as bases fisiológicas da educação física. Acrescentamos às características de formação, o fato desse professor possuir de 1 a 3 anos de experiência com EFE.

Destarte, concordamos com Neira e Nunes (2009) que a multiplicidade de interpretações e compreensões que os professores apresentam acerca de perspectivas da EFE pode ser percebida com a coexistência de diversos currículos, e aqui, reportando para nosso objeto de estudo: propostas curriculares na mesma rede municipal.

Ratifica ainda a coexistência de propostas curriculares na rede municipal a fala do PE9, quando faz alusão da influência de suas experiências profissionais extraescolares nas suas aulas de EFE.

[...] pronto na minha experiência eu já trabalhei muito. Ginástica de academia aqui na sala de aula, não com aqueles movimentos complicados, altamente coreografados, entendeu?! Mas assim, conteúdo ginástica eu abria um parêntese maior para trabalhar esse tema de ginástica de academia, aeróbio, step, alongamento, tanto que eu já fiz aqui vários aulas. Juntava 2, 3 turmas, 4 turmas era aquela farra (PE.9).

Assim como apontamos a contradição entre a fala e prática curricular do PE1, o mesmo se deu com o PE3. Se em relação ao primeiro, a contradição ocorreu porque o professor indicava que mais se distanciava do que se aproximava dos norteamentos da proposta curricular para a educação física (CAMARAGIBE, 2009a) e acabou que sua prática não confirmou tal fato; no caso do PE3, a contradição se expressou quando, na fala, o professor afirmava que, desde seu ingresso na RMCg, nunca havia trabalhado os temas transversais que são solicitados na política

curricular do município, mas as observações revelaram que ele, de forma incipiente, já trabalhava os temas transversais. E mais, a nosso ver, a partir de uma interessante estratégia metodológica: a pesquisa escolar.

“Para falar a verdade [...] eu tô há 2 anos aqui e nunca trabalhei temas transversais” (PE3)

Identificamos esse trabalho, quando, na segunda aula da unidade didática, o PE3, ao fim da aula, solicitou que os alunos fizessem uma pesquisa com seus familiares de diferentes gerações, listando quais os jogos populares eles costumavam brincar quando eram crianças, no município de Camaragibe. Depois o PE3 ainda destacou para os alunos que os jogos que eram comuns em Camaragibe talvez não fossem em outras cidades como: Recife, Olinda, entre outras. Entendemos que, nessa situação didática, o professor, ainda que, de forma insipiente e não intencional, realizou um trabalho com o tema transversal Camaragibe.

Quanto aos distanciamentos verificados, na prática curricular, desse professor, podemos identificá-los por meio: da fragilidade no planejamento das aulas; do elemento didático avaliação; a organização do tempo pedagógico; com relação ao trabalho com temas transversais e com relação ao trabalho interdisciplinar.

Compreendemos que há um avanço com relação à proposta curricular para EFE-documento (CAMARAGIBE, 2009a), quando, por meio da prática curricular, os professores sentiram a necessidade de, coletivamente, distribuir os eixos da cultura corporal por cada uma das unidades didáticas. Ainda que não tenhamos observado esse momento em que os professores sentaram para sistematizar essa distribuição²⁷, uma vez que tal fato foi anterior ao início de nossa coleta de dados, julgamos que a distribuição favorece o processo de ensino-aprendizagem por facilitar o estabelecimento de uma sequência lógica entre os diferentes eixos da cultura corporal, além de facilitar que, nos Encontros Quinzenais, os professores e o representante do DEF possam haurir esforços para qualificar seus planejamentos e intervenções.

²⁷ O grupo de professores de EFE da rede se reuniu em um dos Encontros Quinzenais no início do ano letivo e estabeleceu que seriam trabalhados os temas: ginástica, dança e jogos no primeiro semestre, a partir da seguinte distribuição: primeira unidade seria trabalhada a ginástica e a dança, já a segunda unidade contemplaria os jogos, especificamente, os populares.

Faz-se necessário destacarmos que constatamos, durante as observações, apesar da distribuição dos conteúdos pelas unidades didáticas, que, em alguns momentos, o PE3 abordava, em suas aulas, conteúdos voltados a questões motoras em detrimento dos jogos populares. Esses últimos até chegavam a aparecer nas aulas, mas se configurando como meio e não fim em si mesmo, como, por exemplo, na aula em que o PE3 explicou aos alunos que iria trabalhar jogos populares e que o primeiro seria o morto-vivo.

Os alunos vivenciaram, por um pequeno período, esse jogo e, logo em seguida, o professor comunicou aos alunos que faria uma adaptação, a partir daquele momento, ao ouvirem o comando: morto, ao invés de ficarem na posição de achados deveriam sentar no chão. Passado outro período curto com essa vivência, o PE3 questiona aos alunos onde sentiam que estavam fazendo maior força e recebendo, como resposta: “nos pés”. Posteriormente, o PE3 faz outra alteração e comunica aos alunos que agora, para a posição de morto, eles deverão ficar na posição de decúbito dorsal. Assim, como nas variações anteriores, permite um pequeno tempo de vivência e questiona os alunos acerca da força que estava sendo exercida. A última variação realizada para esse jogo foi utilizando, para o morto, a posição de decúbito ventral. Ao final desse conjunto de variações, o professor, mais uma vez, questiona os alunos sobre o uso de diferentes forças a depender da posição em que seus corpos ficaram. Depois foi dada continuidade a aula com realização de outros pegadas, mas todos com a repetição das variações mencionadas acima e com os mesmo questionamentos.

O exemplo descrito nos permite uma associação com um modelo de EFE tradicional no qual o professor é o único que tem a autoridade das decisões, as mudanças sempre partem do professor, o aluno executa ações sem possibilidades críticas.

Ao analisarmos a questão dos recursos materiais que, de forma geral, foram apontados pelos professores, durante as entrevistas, como elementos que dificultam a implementação da proposta curricular para a EFE, percebemos que, especificamente, nos jogos populares, a prática curricular não revelou comprometimento quanto a esse elemento para nenhum dos dois professores observados. Já com relação às instalações, o PE3, em várias aulas, teve as aulas interrompidas por não ter local adequado, ou ao menos, reservado para suas aulas. Durante, praticamente, toda a unidade didática, as aulas foram ministradas em um

corredor de acesso às salas de aulas, fato que comprometeu bastante o andamento das aulas, pois não havia respeito à construção do conhecimento que estava acontecendo naquele espaço.

As observações também desvelaram ambiguidades e conflitos, no que diz respeito à organização dos saberes em regime seriado. A proposta curricular de Camaragibe, na parte voltada para orientações curriculares comuns a todas as disciplinas, deixa explícita sua opção por se organizar a partir do regime de seriação, mas a fala dos PE1 e PE3, durante as observações, ora se reporta as turmas por série, ora por ciclos. Em conversa informal com o PE1, no momento em que disponibilizou sua caderneta para coleta de dados, ele mencionou que era uma confusão essa organização dos saberes, que existiam inúmeras dúvidas quanto a isso, que, às vezes, nem a gestão da escola tinham clareza sobre essa questão.

O contato com o ambiente da prática curricular dos professores de EFE confirmou nossa experiência pessoal com relação à falta de legitimidade da educação física, enquanto componente curricular, para a comunidade escolar. Aqui nos referimos, especialmente, aos colegas professores dos demais componentes curriculares.

Presenciamos, por algumas vezes, os professores polivalentes avisarem ao professor de EFE que esse ou aquele aluno não iria participar da aula, porque estava de castigo; ou utilizarem as aulas de EFE como moeda de troca: ou o aluno se comportava ou perderia de ir para a aula.

Tal fato denota que, apesar de alçada a legalidade do componente curricular pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a EFE ainda tem um longo percurso a fazer no tocante a sua legitimação²⁸ no espaço escolar.

Diante do exposto até aqui, podemos inferir que há distanciamentos entre a proposta curricular para a EFE de Camaragibe, a fala dos professores acerca dessa proposta e prática curricular desses professores subsidiada pela proposta (CAMARAGIBE, 2009a).

²⁸ Para um aprofundamento acerca da legalidade/legitimidade/legimitação da educação física no âmbito escolar, sugerimos a leitura de SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A educação física como componente curricular... ? ...isso é história !** Uma reflexão acerca do saber e do fazer. 1999. 274f. Dissertação de mestrado (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. Ainda: SOUZA JÚNIOR; Marcílio SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2011.

Apontamos, entre os fatores que contribuem para esse distanciamento, a formação inicial desses professores, bem como sua atuação, concomitante, em áreas que não são afins da escolar.

Salientamos, entretanto, a existência de aproximações da prática curricular com a proposta para a EFE ainda que sob o envoltório de dúvidas e conflitos expressos pelos professores. As dúvidas relacionadas com a incerteza de estarem conduzindo sua prática curricular de forma coerente com a proposta para EFE e os conflitos dizem respeito à sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal X a EFE vinculada à exercitação corporal, focando questões da aprendizagem e desenvolvimento motor e aptidão física.

Nesse contexto, Neira e Gallardo (2006), apontam a existência de um currículo formal, aqui expresso pela proposta curricular para a EFE e um currículo real expresso na prática curricular dos professores desse componente curricular; havendo, nesse último, uma transformação/reorganização do primeiro, influenciada, entre outros fatores, pelos valores mantidos no cotidiano escolar. No caso da EFE, os valores concernentes a questões motoras e de ocupação do tempo, com práticas corporais destituídas de sentido/significados, ainda marcam nosso componente curricular na escola, se não tão explícito, mas de forma disfarçada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de nossas análises e o diálogo estabelecido com a literatura acerca de nosso objeto de estudo, permite-nos inferir que o processo de implementação da proposta curricular para EFE da RMCg está envolto por um contexto turbulento que vai além da proposta curricular em si, tais como: 1- o movimento concomitante de apropriação dessa proposta pelos professores de educação física, uma vez que a maioria desses professores são recentes na RMCg e não participaram do processo de construção da proposta curricular (CAMARAGIBE, 2009a); 2- um grande déficit na relação entre o número de turmas atendidas pela rede 375 e o número de turmas com professores licenciados em educação física, ministrando aulas 110, o que representa que apenas 29% dos alunos do ensino municipal tem acesso ao conhecimento peculiar à EFE por meio de professores licenciados, nesse componente curricular; 3- a precariedade e até a falta de estrutura física adequada e materiais para o desenvolvimento das aulas; 4- uma tentativa de legitimação do componente curricular nas escolas e na SECg, visto que, tanto os professores de EFE, como o representante do DEF, sofrem marginalização das demais ações/discussões/decisões educacionais (participação em reuniões da escola, planejamentos, construção da COMEC) e 5- A irregularidade de ocorrência dos Encontros Quinzenais associada ao pequeno tempo de duração frente às necessidades dos professores.

Já no que diz respeito aos aspectos intrínsecos da relação entre a proposta – currículo oficial e a prática curricular – o real, chamamos a atenção para a existência da falta de clareza no que concerne a compreensão epistemológica da cultura corporal como objeto de estudo. Mas do que apontar que é esse o objeto de estudo, e listar quais são os eixos/ temas, abordados pela cultura corporal, adotado pela proposta para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a), é impreterível que os professores saibam quais as implicações para sua prática curricular, logo para o processo de ensino-aprendizagem oriundo dessa escolha/delimitação. E isso não foi identificado na maioria das falas e práticas observadas o que gera uma ruptura, ou, no mínimo, fissura na contribuição que a educação física possa conceder para a formação do cidadão crítico.

Diante a operacionalização do objeto de estudo, por meio dos pressupostos metodológicos da perspectiva crítico-superadora, as revelações dos professores,

acerca de suas práticas curriculares, denotam que esse elemento didático configura-se como um promissor desafio para os professores de EFE que já tentam implementá-la em sua prática curricular, por entenderem que esta tem o potencial de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, mas que esbarram em dificuldades geradas pelo uso concomitante de outra metodologia, marcadas por sua formação continuada a nível de titulação acadêmica pessoal e/ou da atuação em outras subáreas da educação física, às vezes, até com propósito oposto ao da perspectiva crítico-superadora, como é o caso da desenvolvimentista, e por uma resistência do alunado que associam as aulas de EFE a momentos onde há ênfase na mera execução de movimentos.

Frente às dificuldades, alguns professores criam uma (con) fusão em suas práticas curriculares na tentativas de conciliar as orientação da proposta curricular para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a), as marcas de suas formação continuada a nível de titulação pessoal, Pós-Graduação e os anseios dos alunos com relação ao componente curricular que comprometem significativamente o processo de ensino-aprendizagem da educação física.

Semelhante ao ocorrido com o objeto de estudo e com os pressupostos metodológicos, expressamos preocupação no que concerne ao elemento didático avaliação, uma vez que ficou evidente a existência de um fosso entre o uso da avaliação, como um instrumento retroalimentador do processo de ensino-aprendizagem em sua complexidade, e um procedimento administrativo de atribuição de notas desarticulado da construção de conhecimento.

Entre os professores, de forma geral, impera uma grande dificuldade em realizar a avaliação nas aulas de educação física, de saber selecionar e utilizar instrumentos e critérios avaliativos, de usufruir das análises das avaliações ao longo do processo de construção/ampliação dos conhecimentos, para reafirmar suas condutas, ou ainda, reformulá-las.

Nossa preocupação toma proporções maiores, quando reinteramos a compreensão de que há uma relação profunda entre os objetivos e a avaliação. Sendo assim, na medida em que os professores apresentam profunda dificuldade com o processo avaliativo, abrem-se precedente para que as aulas de educação física estejam associadas a uma simples atividade sem, ou com poucas, contribuições para a formação da identidade do aluno.

Pelo exposto, podemos inferir que os professores de EFE apresentam dificuldade de perceber o imbrincamento existente entre cada um dos elementos que compõem a proposta curricular da área e a relação de encadeamento que se elabora para a construção da identidade dos alunos com relação a cultura corporal. Captamos, entre eles, uma percepção fragmentária da contribuição de alguns dos elementos, em especial, dos eixos da cultura corporal e da perspectiva metodológica.

Associado aos fatores anteriormente discutidos, que dificultam a implementação da proposta curricular para EFE de Camaragibe (2009a), temos ainda o pequeno quantitativo de professores de educação física na RMCg, e uma distribuição questionável desses professores pelas RPAs.

O quantitativo de professores de EFE dificulta a difusão dos conhecimentos sistematizados na proposta curricular (CAMARAGIBE, 2009a) para um número maior de aluno, visto que se restringe o acesso à sistematização dos conhecimentos peculiares a EFE e trata como desiguais os que deveriam ter igualdade de oportunidades.

Ao gerar essa desigualdade põe-se em cheque a implementação da proposta de forma abrangente, uma vez que há tanto RPA II, quanto segmento de ensino, EJA, que não contém professores licenciados nesse componente curricular ministrando aulas e segundo os atores educacionais entrevistados quando não há professor de educação física implica em não existir sistematização dos conhecimentos da EFE.

Diante da tessitura que reveste a implementação da proposta curricular para a EFE (CAMARAGIBE, 2009a), apontamos, como premente, a necessidade de uma ampliação das discussões acerca da proposta curricular- documento junto aos atores educacionais: professores de educação física e representante do DEF, para que, coletivamente, eles possam se apropriar, analisar e avaliar, criticamente, os norteamentos da proposta, à luz de suas práticas curriculares, apontando quais elementos da proposta contribuem qualitativamente com processo de ensino-aprendizagem e quais precisam ser revistos para que não se assuma o risco de transformar a proposta curricular da área em documento, meramente, contemplativo, sem contributo para a formação das identidades dos alunos do município de Camaragibe.

Para tanto, levando em consideração à política educacional de gestão democrática e participativa adotada pela rede, à fala dos professores, do representante do DEF e às observações realizadas das práticas curriculares dos professores de EFE, indicamos o processo de formação continuada em serviço oferecido pela RMCg, como uma via promissora para qualificar a implementação curricular da proposta para EFE. E salientamos a necessidade dos professores polivalentes participarem desse processo, para que os conhecimentos específicos da educação física não fiquem restritos aos alunos que têm suas aulas com professores licenciados em EFE.

Nesse contexto, entre as teorias, a proposta e prática curriculares, apreendidos com relação à implementação curricular para EFE indicam que ainda não se atingiu **totalmente** o desafio elaborado coletivamente pelos que fazem a educação em Camaragibe de que a EFE seja compreendida como um conhecimento peculiar e indispensável à formação de uma identidade global do aluno, enquanto cidadão (CAMARAGIBE, 2009a).

Destacamos o advérbio totalmente por entendermos que a proposta-documento é um dos elementos necessários para que o desafio acima seja alcançado, porém os professores polivalentes necessitam de um acompanhamento do representante do DEF, participando dos estudos quinzenais com os professores licenciados em educação física, bem como devem participar das formações continuadas específicas para a educação física, como forma de subsidiarem suas práticas curriculares, já que boa parte dos alunos da rede será atendida por eles e não por um licenciado específico em educação física.

Dessa forma, as aproximações e distanciamentos identificados, nas falas e práticas curriculares dos professores, não devem ser interpretados como elementos de aferição do grau de reprodutibilidade ou aplicabilidade na prática curricular das intencionalidades da proposta-documento, mas sim como revelações de um diálogo entre o currículo oficial e o currículo real que têm como mote central a sistematização dos conhecimentos da EFE por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, entendemos que o processo de implementação de uma proposta curricular para EFE implica o desejo de sistematização do conhecimento peculiar à área. Desejo esse que, impreterivelmente, não pode ser apenas de uma gestão, ainda que essa se paute em um discurso de política democrática e com participação

popular, tem que ser e, sobretudo, dos professores desse componente curricular e dos demais que tomam para si a responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, norteado pela proposta, caso contrário, evidenciaríamos não um diálogo entre o currículo oficial e o currículo real, mas sim o destaque de um em detrimento do outro.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de alagoas**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte/ Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD- SEE/AL , 2010.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. 2008. 140f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

AMARAL, Gislene 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, n. 1, p. 133-155, jan./abr. 2004.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, s/v, p.107-142, jul. 2002.

ARAÚJO, Alexandre Viana. A participação popular na construção da política educacional no município de Camaragibe- PE. In: MENEZES, Vilde (Org.). **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas: a experiência de Camaragibe**. Recife: Bargaço, 2005.

ASSIS, Vannina de Oliveira. **Os referenciais curriculares para a educação física na escola Do ensino fundamental da rede estadual brasileira: Uma Análise Teórico-Metodológica**. 2008. 128f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008.

AZEVEDO, Andréa Maria Pires *et. al.* Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, out./dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNADO, Elisangela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2004. **Anais...**, Caxambú, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 de maio, 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física- ensino de quinta a oitava séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 04 de julho, 2011.

_____. Resolução nº 4, d 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866>. Acesso em 08 de novembro, 2011.

CAMARAGIBE, Prefeitura Municipal de. **Proposta curricular: ensino fundamental da 1ª à 4ª série**. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2000.

_____. **Diagnóstico das regiões político-administrativas de Camaragibe**. Camaragibe: Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente- Divisão de Informações Municipais, 2006.

_____. **Proposta curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2009a.

_____. **VI Conferência municipal de educação: deliberações**. Camaragibe, 2009b.

_____. **Plano plurianual: revisão exercício 2012**. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: http://www.camaragibe.pe.gov.br/index.php/editais-e-publicacoes/legislacao-municipal/cat_view/15-publicacoes--legislacao-municipal/17-leis/104-lei-no-429-2012-ppa-quadriennio-2010-2013-. Acesso em 19/07/2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 3 ed. Capinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALCANTE, Silvia. O processo de descentralização político-administrativa no município de Camaragibe. In: MENEZES, Vilde (Org.). **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas: a experiência de Camaragibe.** Recife: Bargaço, 2005.

CRUZ, Gisele Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo educação básica: Ensino fundamental – séries anos finais.** Secretaria de Estado de Educação – Subsecretaria de Educação Básica, 2010.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, v. 11, p. 113-132, abr. 2008.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo básico escola estadual: guia de implementação.** Secretaria de Educação: Vitória, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaçando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.1, p.119-134, jan./mar.2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan./abr. 2005.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate expectativas de aprendizagem- convite à reflexão e a ação**. Secretaria de Estado da Educação: Goiânia, 2007.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.) **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1995.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**,[S.I], v.11, n.2, p.5-22, Jul./Dez. 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, [S.I], v. 6, n.2, p. 98-113, Jul./ Dez. 2006.

MARANHÃO. **Referencial curricular educação física:** 1° ao 9° ano. Secretaria de Educação: Maranhão, 2009.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINY, Luiz Eugênio; FLORÊNCIO, Samara Queiroz do Nascimento; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O referencial curricular da educação física do estado do rio grande do sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul:** ensino fundamental e ensino médio. Secretaria de Estado de Educação: Mato Grosso do Sul, 2012.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n.129, p.637- 651, set./dez. 2006.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.3, p.416-423, jul./set. 2011.

MINAS GERAIS. **Currículo básico comum**: educação física ensino fundamental e médio. Secretaria de Educação, s/d.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, n.9, p.239-262, jul./set.1993.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 41, p. 269-393, maio/ago. 2009.

MORAES E SILVA, Marcelo. Entre o discurso crítico e pós-crítico: a educação física nos currículos paranaenses do início do século XXI. **Pensar a prática**. Goiás, v. 13, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73,p.109- 138, Dez. 2000.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, s/v, n.18, set./out./nov./dez. 2001.

_____. **Antonio Flavio Moreira**, pesquisador em currículo. PARAÍSO, Marluicy Alves (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORGADO, José Carlos; PARASKEVA, João Menelau. **Currículo**: factos e significações. Porto: Portugal. Edições ASA, 2000. (Coleção cadernos do CRIAP).

MOURA, José Eduardo de. A administração participativa: uma perspectiva para a requalificação da gestão local em Camaragibe. In: MENEZES, Vilde (Org.). **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas**: a experiência de Camaragibe. Recife: Bargaço, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p.39-54, jul./dez. 2008.

_____. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**. v.14, n.35, p.783-95, out./dez. 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.1, p.01-08, jan./abr. 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul./Dez. 2008.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.137 ,p.383-400, maio/ago.2009.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PATRIARACA, Amanda Corrêa; ONOFRE, Tiago; MASCARENHAS, Fernando “Especialização em escolar” formação continuada de professores de educação física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso. **Pensar a prática**. Goiás. v.11, n.3, p. 225-237, set./dez. 2008.

PEREIRA, Eliene Lacerda. **A educação física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do recife**. 2010. 214f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2010.

PEREIRA, Neiva; MENDES, Valdelaine. A Educação Física na escola organizada por ciclos de formação: especificidades do trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 109-132, jul./set. 2010.

PIAGET, Jean; MARCONDES, Martha Aparecida Santana (Org.). **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção educadores).

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco - Educação Física**. Recife: SE-PE e UNDIME-PE, 2006 (arquivo digital PDF – Adobe Acrobat).

_____. **Orientações teórico-metodológicas educação física: ensino fundamental e médio**. Secretaria de Educação: Pernambuco, 2010.

PINAR, William F. A reconceptualização dos estudos curriculares. In: PARASKEVA, João M. (Org.). **Discursos curriculares contemporâneos**. Mangualde: Portugal. Edições pedagogo, 2007.

RIO DE JANEIRO. **Diretrizes curriculares: ensino fundamental anos iniciais**. Secretaria de Educação: Rio de Janeiro, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular: linguagens códigos e suas tecnologias- artes e educação física**. Secretaria de Educação: Rio Grande do Sul, 2009.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a educação física Escolar brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

RONDÔNIA. **Referencial curricular do Estado de Rondônia**. Secretaria de Educação: Rondônia, 2010.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular: educação física**. Secretaria de Educação: Santa Catarina, s/d.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação continuada nas dimensões: natureza humana, direito profissional e parâmetro de profissionalização. In: **Construir notícias: alfabetização arranque da escolaridade**. n. 18, set./out., 2004.

SANTO, Fernando Reis do Espírito *et al.* **Educação física: currículo, formação e inclusão.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **A educação física no contexto da política de educação municipal:** analisando a experiência do município de Camaragibe-PE. 2002. 154f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

_____. Política educacional do município de Camaragibe: o caso da educação física. In: MENEZES, Vilde (Org.). **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas:** a experiência de Camaragibe. Recife: Bargaço, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 45, p.291-306, jun.2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SERGIPE. **Proposta curricular de educação física.** Secretaria de Estado da Educação: Sergipe, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. O discurso dos professores sobre a formação continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24. **Anais...**, Caxambú, 2001. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt8> >. Acesso em: 23 out. 2012.

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

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. Formação profissional em educação física: desafios e perspectivas nos cursos da Bahia. **Lecturas Educación Física y Deportes.** Buenos Aires, n. 137, s/p., out. 2009. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd137/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm> >. Acesso em 20/07/2012.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Fábio Cunha de. **A construção curricular da educação física na rede estadual de ensino de Pernambuco, 2007-2010**. 2011. 201f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A educação física como componente curricular... ? ...isso é história !** Uma reflexão acerca do saber e do fazer. 1999. 274f. Dissertação de mestrado (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

_____. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física como componente curricular: Polêmicas e desafios do passado e do presente. In: Terezinha Petrúcia Nóbrega. (Org.). **A Educação Física no ensino fundamental (5ª a 8ª séries)**. Natal: UFRN/Paidéia/MEC, 2006, v. 02, p. 7-19.

SOUZA JÚNIOR; Marcílio SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2011.

SOUZA JÚNIOR *et. al.* O coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v.33, n.2, p.391-411, abr./jun.2011.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos *et al.* Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.542-556, jul./set. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n.48, ago. 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p.609- 625, set./dez. 2011.

ANEXOS

ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARAGIBE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

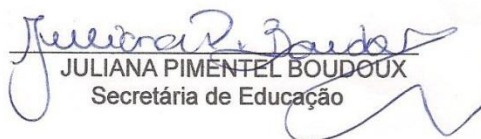
CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito a estudante **Kadja Michele Ramos Tenório** do **Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB**, a desenvolver sua pesquisa intitulada **A materialização da proposta curricular para educação física escolar no município de Camaragibe: um estudo de caso**, sob orientação do Professor Dr. **Marcílio de Souza Júnior**.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que, seja assegurado o que segue abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 196/96 CNS/MS,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Camaragibe, 23 de abril de 2012


JULIANA PIMENTEL BOUDOUX
Secretária de Educação

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO

Registro CEP/UE: 75/12 CAAE: 02505212.0.0000.5207
 Área de Conhecimento: Ciências da Saúde
 Instituição de Origem: Escola Superior de Educação Física
 Título: A materialização da proposta curricular para educação física escolar no Município de Camaragibe: um estudo de caso
 Pesquisador: Kadja Michele Ramos Tenório
 Orientador: Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Jr

O plenário do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco CEP/UE, em sua reunião ordinária realizada no dia 08 de maio de 2012 no exercício de suas atribuições legais e em consonância com a Resolução 196/96 do CNS/MS, considera que o estudo objeto deste documento, é pertinente, com metodologia adequada aos objetivos propostos, não apresenta riscos, contém medidas protetoras ao sujeito, contém toda documentação exigida e não apresenta agravo ético. Sendo assim, o CEP/UE opina favoravelmente ao pleito do pesquisador, considerando o projeto como **“APROVADO”**.

O CEP/UE informa ao pesquisador que tem por obrigação:

- Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou do TCLE. Nestas circunstâncias, a inclusão de pacientes deve ser suspensa temporariamente, até a resposta do Comitê, após análise das mudanças propostas;
- Comunicar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo;
- Para pesquisas com duração até 18 meses, apresentar relatório final após o término da pesquisa;
- Para pesquisas com duração acima de 18 meses, apresentar relatório parcial neste período e o relatório final após o término da pesquisa;
- O relatório final deverá ser entregue ao CEP uma via em CD.

Agradecemos a oportunidade de podermos contribuir para o avanço da ciência e na apreciação do referido projeto. Colocamo-nos à disposição, para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Reiteramos votos de sucesso.

Recife, 09 de maio de 2012.

 Prof. Dr. Nelson Mendes Loreti
 Coordenador
 Comitê de Ética em Pesquisa da
 Universidade de Pernambuco

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa “**A materialização da proposta curricular para educação física escolar no município de Camaragibe: um estudo de caso**”, sob responsabilidade do pesquisadora Kadja Michele Ramos Tenório sob orientação do Dr. Marcílio de Souza Júnior, que tem por objetivo analisar criticamente a materialização da proposta curricular para educação física escolar Educação Física escolar no cotidiano de escolas de educação básica.

Para a realização deste trabalho será(ão) utilizado(s) o(s) seguinte(s) método(s): entrevista semiestruturada e a observação sistemática com filmagem das aulas como instrumentos para coleta de dados. Após a conclusão da pesquisa, este material gravado, filmado ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometê-lo agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, está pesquisa de abordagem qualitativa não apresenta nenhum risco ou desconforto para o sr. (sra) caso aceite dela participar.

Os **benefícios**. Ao participar desta pesquisa a sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a prática pedagógica da Educação Física em escolas da educação básica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a qualificação acadêmica da área

O senhor(a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos** procurar os pesquisadores através do endereço ou pelos telefones

Pesquisador Responsável : Marcílio Souza Júnior

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (81) 9609-0648;

Pesquisadores participantes: Kadja Michele Ramos Tenório

Endereço: Rua Arnóbio Marques, Nº 310, Santo Amaro. Recife – PE. CEP: 50.100-130.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, recorrer ao Comitê de Ética, à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE ou pelo telefone: 81-3183.3775

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu,*, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito (ou responsável) Assinatura do Pesquisador



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ARÉA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE B- Questionário acerca do perfil dos professores de EFE da rede municipal de Camaragibe

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

Gênero: _____

Idade: _____

2- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Instituição de conclusão da graduação: _____

Ano de conclusão da graduação: _____

Pós-graduação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão da Pós-graduação: _____

Últimos 3 eventos científicos, cursos, palestras ou formação continuada relacionadas a educação física que participou: _____

3- DADOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Quanto tempo você possui de exercício profissional em educação física escolar?

Você atual em outro âmbito da educação física além do escolar?
Qual? _____

Em quantas escolas você leciona pela rede municipal de
Camaragibe? _____

Qual sua carga horária (h/a) por escola? _____

Em qual (s) segmentos você ministra aulas de EFE pela rede municipal de
Camaragibe? _____

Você se declara utilizador da proposta curricular para educação física da rede de
Camaragibe? Se não por quê? _____



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE C- Roteiro para entrevista com os professores de EFE

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

Escola (s) que leciona: _____

Data: _____

2- CATEGORIAS ANALÍTICAS

- a) Qual o seu entendimento sobre currículo?
- b) Qual seu entendimento sobre proposta curricular?
- c) O que você entende por prática pedagógica?

3- DADOS REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO

- d) Qual o seu conhecimento acerca da proposta curricular para educação física da rede municipal de Camaragibe?
- e) Qual aluno a proposta visa formar? As aulas de educação física contribuem para essa formação?
- f) Na proposta de Camaragibe qual o objeto de estudo da EFE? Qual seu entendimento sobre ele? Concorda? Discorda?
- g) Como você pensa quando uma proposta delimita um objeto de estudo? É uma ação governamental? Deve ter uma diretriz coerente com a política e concepção de educação, mas como essa delimitação lida com a heterogeneidade dos professores?
- h) Como você vê a organização dos conhecimentos no que diz respeito à introdução, aprofundamento e consolidação em cada temática?
- i) Na proposta quais os eixos da cultura corporal? Qual seu entendimento sobre eles?
- j) Pela proposta como deve ser a abordagem dos temas transversais (1- educação fiscal/cidadania/direitos e deveres; 2- educação no trânsito; 3-

educação ambiental; 4- Lei 10.139 (afrodescendência); 5- multi-culturalidade; 6- diversidade sexual e de gênero; 7- Camaragibe)? O que acha dessa forma de abordagem?

- k) Qual é sua visão acerca dos elementos (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos materiais, avaliação) da proposta curricular para educação física escolar de Camaragibe?

4- IMPLEMENTAÇÃO

- l) De que forma a proposta curricular para educação física de Camaragibe chegou até você? Participou da construção? De que maneira?
- m) Que fontes utiliza para subsidiar sua prática pedagógica (livros, artigos, outras propostas)?
- n) Como organiza a prática pedagógica de suas aulas? Que influência a proposta curricular para educação física tem no seu planejamento das aulas?
- o) Utiliza a proposta curricular para educação física da rede?
- p) A utilização de uma proposta curricular para educação física interfere na prática pedagógica do professor?
- q) Identifica algum elemento na proposta curricular para educação física de Camaragibe que qualifique a prática pedagógica do professor?
- r) Qual a função do professor de educação física no processo de ensino-aprendizagem?
- s) Diante dos elementos apontados (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos avaliação) da proposta curricular para educação física escolar de Camaragibe. O que é mais fácil, e mais difícil de se implementar na sua prática pedagógica? Por quê?
- t) Com relação a implementação da proposta curricular para EFE de Camaragibe há alguma diferença o professor ser licenciado em educação física? Por quê?



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ARÉA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE D- Indicadores para a análise de conteúdo

Elemento central: Proposta curricular para EFE;

Operacionalização: implementação na prática pedagógica da proposta curricular para EFE;

Categorias analíticas: Currículo, proposta curricular, prática curricular;

Categorias empíricas: Proposta curricular para EFE, implementação da proposta curricular para EFE

Pontos de investigação (a partir da proposta curricular para EFE):


- * O que é currículo?
- * O que é proposta curricular?
- * O que é prática curricular?
- * Qual o conhecimento que tem da proposta curricular?
- * Como se apropriou da proposta curricular?
- * A proposta influencia o planejamento/organização da prática curricular? De forma?
- * Em quais momentos da prática curricular identifica a presença da proposta?
- * Quais os subsídios teóricos são usados na prática curricular? A proposta é o único?
- * Qual a função do professor no processo de ensino-aprendizagem a partir do uso de uma proposta curricular?
- * O uso proposta qualifica a prática curricular? Como?
- * Discorda/concorda com a proposta curricular? Em que? E por quê?
- * Quais as dificuldades/facilidades para implementação da proposta na prática curricular?
- * Quais as fragilidades/vulnerabilidades existentes na proposta curricular?
- * A proposta é passível de implementar-se através de professores não licenciados em educação física?



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE E - Legenda para análise de conteúdo – Proposta curricular para EFE
Camaragibe

Realce verde brilhante	Função da escola
Realce rosa	Público alvo
Realce laranja 25%	Regime seriado
Realce vermelho	Pedagogia crítica
Realce azul petróleo	Sociointeracionismo
Realce violeta	Níveis de aprendizagem (introduzir/aprofundar/consolidar)
Realce azul escuro	Concepção de proposta curricular
Realce vermelho escuro	Concepção de currículo
Realce preto 25%	Assessoria + professores da rede
Realce laranja 40%	Participação dos professores de EFE
Realce verde oliva 40%	Objeto de estudo da EFE
Realce azul 40%	Eixos temáticos da cultura corporal
Realce lavanda	Temas transversais
Realce verde-água 80%	Relevância social do conteúdo
Realce verde escuro	Contemporaneidade do conteúdo
Realce amarelo claro	Adequação às possibilidades material e sociocultural da escola
Realce roxo escuro	Princípios didático-metodológicos do confronto e contraposição dos saberes
Realce rosa pink	Princípios didático-metodológicos da dialogicidade/problematização
Realce vermelho 60%	Princípios didático-metodológicos da sistematização do conhecimento
Realce azul escuro	Princípios didático-metodológicos da relação aluno-professor-conhecimento
Realce azul claro	Princípios didático-metodológicos do processo avaliativo

	<p>PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO e MOVIMENTO HUMANO LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA</p>
---	--

APÊNDICE F- Quadro para análise de conteúdo- proposta curricular para EFE de Camaragibe


Categorias empíricas		
ORIENTAÇÕES CURRÍCULARES GERAIS (COMUNS A TODAS AS DISCIPLINAS)		
Unidade de contexto	Unidade de registro	
Política de ensino	Função da escola	
	Público alvo	
	Regime seriado	
Princípios norteadores	Pedagogia crítica	
	Sociointeracionismo	
	Níveis de aprendizagem (introduzir/aprofundar/consolidar)	
PROPOSTA CURRICULAR PARA EFE DE CAMARAGIBE		
Concepção	Proposta curricular	
	Currículo	
Processo de construção	Assessoria + professores da rede	
	Participação dos professores de EFE	
	Objeto de estudo da EFE	
Organização dos saberes	Eixos temáticos da cultura corporal	
	Temas transversais	
Princípio curriculares p/ seleção dos conteúdos	Relevância social do conteúdo	
	Contemporaneidade do conteúdo	
	Adequação às possibilidades material e sociocultura da escola	
Princípios didático-metodológicos	Confronto e contraposição dos saberes	
	Dialogicidade	
	Sistematização do conhecimento	
	Relação aluno-professor-conhecimento	
	Processo avaliativo	



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ARÉA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE G- Legenda para análise de conteúdo – entrevistas

	Entrevistador
Fonte negrito	Entrevistado
Fonte normal Times New Roman tamanho 12	
Realce verde brilhante	O que é currículo
Realce amarelo	O que é proposta curricular
Fonte laranja com realce vermelho escuro	Compreensão acerca da prática pedagógica
Fonte itálico	Qual aluno visa formar
Caixa alta	ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
Realce rosa	Fragilidades da proposta curricular para EFE
Realce azul escuro	Função do professor no processo ensino-aprendizagem
Realce vermelho	Qual objeto de estudo da proposta curricular para EFE
Fonte vermelha com realce amarelo	Delimitação do objeto de estudo
Realce azul claro	Identificação dos temas da cultura corporal
Fonte marrom com realce preto	Abordagem dos temas transversais
Fonte amarela com realce rosa	Elementos didáticos
Realce azul petróleo	O uso da proposta curricular qualifica a prática pedagógica?
Fonte azul tachado	Quais as fontes usa pra subsidiar a prática pedagógica
Fonte vermelha	O que é mais difícil/fácil na proposta curricular para educação física escolar de se implementar
Realce cinza claro	A proposta é possível de implementar-se através de professores não licenciados em educação física?
Sublinhado simples	Processo de apropriação da proposta.
Fonte verde	Participação no processo de construção da proposta curricular para EFE
Negrito com realce violeta	Como organiza a prática pedagógica
Fonte rosa	Qual a influência da proposta curricular para EFE no planejamento?
Fonte roxo escuro	A proposta curricular para EFE interfere na prática pedagógica?

	<p>PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO e MOVIMENTO HUMANO LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA</p>
---	--

APÊNDICE H - Quadro para análise de conteúdo – entrevistas

CATEGORIA EMPÍRICA		
DOCUMENTO CURRICULAR (A PROPOSTA DE CAMARAGIBE)		
Unidade de contexto	Unidade de registro	
Entendimento	Conceito de proposta curricular	
	Conceito de currículo	
	Papel da EFE frente ao aluno	
	Objeto de estudo da EFE	
	Delimitação do objeto de estudo como referência para prática curricular	
	Organização dos conhecimentos (introdução/aprofundamento/consolidação)	
	Eixos da cultura corporal	
	Abordagem dos temas transversais	
	Elementos didáticos (objetivo/ conteúdo/ metodologia/ recursos materiais/ avaliação)	
	Apropriação	Participação na construção
Formação continuada		
Iniciativa própria		
IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR		
Prática curricular	Compreensão	
	Fontes/subsídios	
	Organização	
	Planejamento	
	Ação docente	
	Papel do professor no processo ensino-aprendizagem	

Análise	Qualificação da prática pedagógica	
	Dificuldade/ facilidade de implementação	
	Implementação por professor polivalente	



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ARÉA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE I- Legenda para análise de conteúdo das aulas observadas

Fonte negrito	Espiralização do conhecimento
Realce cinza claro	Adequação do conteúdo a série de escolarização
Sublinhado simples	<u>Sequência estabelecida para ensino dos conteúdos</u>
Realce amarelo	O que é proposta curricular
Fonte laranja com realce vermelho escuro	Elementos históricos e conceituais
Fonte itálico	<i>Professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem</i>
Caixa alta	UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS E INSTALAÇÕES
Fonte azul em itálico	<i>Problematização do conteúdo</i>
Fonte verde sublinhado	<u>Trabalho com tema transversal</u>
Realce vermelho	Trabalho interdisciplinar
Fonte vermelha com realce amarelo	Realização de culminância acerca de temas da cultura corporal
Realce azul claro	Condução das vivências/estratégias utilizadas
Fonte marrom com realce preto	Processo avaliativo
Fonte amarela com realce rosa	Planejamento da unidade
Fonte rosa pink caixa alta	COERÊNCIA TEMA/CONTEÚDO
Fonte azul tachado	Instrumento avaliativo
Fonte vermelha	Avaliação do aluno



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE J- Quadro de análise de conteúdo – aulas observadas

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA EFE DE CAMARAGIBE		
Prática curricular	Espiralização do conhecimento	
	Adequação do conteúdo a série de escolarização	
	Sequência estabelecida para ensino dos conteúdos	
	Elementos históricos e conceituais	
	Professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem	
	Utilização de recursos materiais e instalações	
	Problematização do conteúdo	
	Trabalho com tema transversal	
	Trabalho interdisciplinar	
	Realização de culminância acerca de temas da cultura corporal	
	Condução das vivências/estratégias utilizadas	
	Processo avaliativo	



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE K- Acompanhamento da coleta de dados questionários e entrevistas

Sujeito	Questionário	Entrevista	Tempo de entrevista	Transcrição	Checagem da transcrição - pesquisadora	Envio da transcrição p/sujeito	Checagem sujeito	Marcação do conteúdo/ montagem do quadro
1. P1	OK	OK	34min 49s	OK	OK	OK	OK	OK
2. P2	OK	OK	30min 05s	OK	OK	OK	OK	OK
3. P3	OK	OK	48min 06s	OK	OK	OK	OK	OK
4. P4	OK	OK	1h 7min 55s	OK	OK	OK	OK	OK
5. P5	OK	OK	34min 10s	OK	OK	OK	OK	OK
6. P6	OK	OK		OK	OK	OK	OK	OK
7. P7	OK	OK		OK	OK	OK	OK	OK
8. P8	OK	OK	45min 12s	OK	OK	OK	OK	OK
9. P9	OK	OK	41min 26s	OK	OK	OK	OK	OK
10. P10	OK	OK	1h12min19s	OK	OK		OK	OK
11. P11	(Licença médica)	(Licença médica)						
12. Representante do DEF	OK	OK	47min 27s	OK	OK	OK	OK	OK



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE L - Roteiro para observação das aulas de EFE

Data: _____
Série/ ciclo: _____
Aula n°: _____
Local da aula: _____
Tema da aula: _____
Conteúdo: _____
Professor: _____

CRITÉRIOS PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS
1- Introdução da aula
Preparação do ambiente e recursos
Resgate da aula anterior
Informações sobre a aula (tema, objetivo, atividades, avaliação)
2- Apresentação dos conteúdos
Clareza das informações
Adequação das informações a série de escolarização e ao conteúdo abordado
Sequência estabelecida para o ensino
3- Metodologia aplicada
Elementos históricos e conceituais relacionados ao conteúdo abordado
Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos
Professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem
Problematização do conteúdo
Relação com os alunos
Condução das vivências/estratégias
Utilização dos recursos matérias e espaços
Desenvolve alguma ação interdisciplinar
Contempla algum tema transversal
4- Fechamento da aula
Síntese da aula
Tipo de avaliação (diagnóstica/formativa)
Instrumentos para avaliação
Encaminhamentos



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO ACADÊMICO
ARÉA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO
e MOVIMENTO HUMANO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE M- Roteiro para entrevista com representante de DEF

- a) Qual o número total de escolas existentes hoje no município de Camaragibe?
- b) Em quais dessas escolas há professor de educação física?
- c) Como são distribuídos professores entre as escolas da rede, existe algum critério?
- d) Com o quadro atual de 11 professores licenciado em educação física no exercício do magistério em média quantos alunos são atendidos por essa disciplina? E quantos ainda não tem acesso a construção dos saberes a partir de professores licenciados?
- e) Nas escolas nas quais não há professor licenciado em educação física como é a abordagem da disciplina? Qual o norteamto que a DEF apresenta?
- f) Na última COMEC quais foram às prioridades estabelecidas para EFE?
- g) O que é que a gestão espera a partir do processo que vem ocorrendo de implementação da proposta curricular para EFE?
- h) Como é feita a avaliação referente à implementação da proposta curricular para EFE?

