

**ANOEL FERNANDES**

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DA REDE  
PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: AS MANIFESTAÇÕES  
DOS PROFESSORES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: História, Política, Sociedade.

Pontifícia Universidade Católica

São Paulo

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ANOEL FERNANDES**

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DA REDE  
PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: AS MANIFESTAÇÕES  
DOS PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

PUC/São Paulo

2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Jr (orientador)**

---

**Dr<sup>a</sup> Suraya Cristina Darido**

---

**Dr<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para lutar por meus objetivos, que aos poucos vão se tornando conquistas pessoais.

Agradeço aos meus pais e irmãos, meus parceiros inseparáveis nos momentos bons e ruins. A vocês todo o meu carinho.

Agradeço a todos os professores do Programa de Estudos Pós – Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pelas importantes e significativas contribuições intelectuais, pelas quais levarei sempre comigo.

Minha admiração e agradecimento ao professor Carlos Antônio Giovinazzo Jr., pela paciência, direcionamento de estudo e sugestões na orientação da dissertação.

Minha gratidão também às professoras Suraya Cristina Darido e Luciana Maria Giovanni por suas valiosas contribuições durante a qualificação e, em especial, na minha formação.

Meu muito obrigado à querida Betinha por sua competência, bom humor e carinho ao lidar com as pessoas. Acho que o mundo precisa de mais gente assim.

Gostaria de deixar registrada a participação dos seis professores da DERCO (Diretoria de Ensino da Região Campinas Oeste) que, com suas entrevistas, contribuíram muito para a pesquisa.

FERNANDES, Anoel. 2009. A proposta pedagógica para a Educação Física escolar nas séries iniciais da rede estadual paulista: as manifestações dos professores.

## **RESUMO**

O objetivo deste trabalho foi investigar as manifestações dos professores de Educação Física, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista, acerca da proposta pedagógica elaborada pela Secretaria da Educação no ano de 2003, quando aconteceu o retorno da atribuição de aulas para o professor especialista em Educação Física e Artes. Esse retorno veio acompanhado de uma proposta a ser implementada pelos professores, que deveriam utilizar o material produzido pela SEE-SP/CENP. Buscou-se o entendimento de como, na condição de agentes do processo de ensino, manifestaram-se frente às demandas externas: como receberam e implantaram a tal proposta, os motivos da adesão ou resistência, bem como as modificações efetuadas no momento da aplicação. Foram entrevistados seis professores da DERCO (Diretoria de Ensino da Regional Campinas Oeste), sendo três experientes e três iniciantes na docência em 2003. Para análise dos dados coletados utilizou-se como base autores que tratam das influências que a escola e os professores sofrem das várias estâncias superiores, a saber: Apple e Teitelbaun (1991), Lima (2003), Contreras (2002), Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (1998) e Hutmacher (1996) e Gimeno Sacristán (1999), além de autores que discutem a relação entre saberes e prática docentes como Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002). Os resultados encontrados apontam que: 1º) os professores sucumbiram às exigências da racionalidade técnica, indicando que a proposta da CENP auxiliou no planejamento do trabalho, ao mesmo tempo em que se sentiram valorizados; 2º) os professores experientes, quando colocados diante das demandas externas, aderiram à proposta, enquanto os iniciantes, mesmo com a adesão temporária à proposta, indicaram que suas práticas são norteadas por outras abordagens que não a defendida na proposta; 3º) tanto os professores experientes quanto os iniciantes não foram meros reprodutores: conseguiram ressignificar a proposta quando da sua aplicação; 4º) os professores experientes tiveram uma adesão inicial quase total à proposta, especialmente adotando a concepção desenvolvimentista nela presente, enquanto que os iniciantes tenderam à adesão parcial e a adoção de outras concepções da Educação Física.

**PALAVRAS – CHAVE:** Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental; políticas educacionais; prática de professores.

FERNANDES, Anael. 2009. Pedagogical proposal for Physical Education Basic in the initial series of net state of São Paulo: the manifestations of the teachers

## **ABSTRACT**

The objective of this work was to investigate the manifestations of the teachers of Physical Education, operating in the initial series of Basic education of the public net state of Sao Paulo, concerning the proposal pedagogical elaborated by the Secretariat of the Education in the year of 2003, when occurred the return of the attribution of lessons for the specialist teacher in Physical Education and Arts. This return was accompanied of a proposal to be implemented by the teachers, who would have to use the material produced for the SEE-SP/CENP. The agreement searched as, in the condition of agents of the education process, they had disclosed front to the external demands: as they had received and they implanted to such proposal, the reasons of the adhesion or resistance, as well as the modifications effected at the moment of the application. Six teachers of the DERCO had been interviewed (Direction of Education of the Regional Campinas West), being three experienced and three beginning ones in the teaching in 2003. For analysis of the collected data it was used as base authors who namely deal with the influences that the school and the teachers suffer from the some superior ranches: Apple and Teitelbaun (1991), Rasp (2003), Contreras (2002), Perez Go'mez and Gimeno Sacristán (1998) and Hutmacher (1996) and Gimeno Sacristán (1999), beyond authors who argue the relation between knowing and practical teachings Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002). The results pointed that: 1º) teachers had lost to the requirements of the rationality technique, having indicated that the proposal of the CENP assisted in the planning of the work, at the same time where if they had felt valued; 2º) the experienced teachers, when placed ahead of the external demands, had adhered to the proposal, while the beginning ones, with the temporary adhesion to the proposal, had exactly indicated that its practical is guided by other approaches that was not defend it in the proposal; 3º) as the experienced teachers as well as the beginning ones had not been mere reproducers: they had obtained to the new meanings of the proposal when of its application; 4º) the experienced teachers had had an almost total initial adhesion to the proposal, especially adopting the developed conception in present in it, whereas the beginning ones had tended to the partial adhesion and the adoption of other conceptions of the Physical Education.

**KEYWORDS:** Physical education in the initial series of basic education; educational politics; practical of the teachers.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Perfil dos sujeitos entrevistados.....	13
<b>Quadro 2</b>	Síntese das manifestações dos professores diante das cobranças externas.....	77
<b>Quadro 3</b>	Síntese das manifestações dos professores acerca das suas concepções de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental.....	84
<b>Quadro 4</b>	Síntese da forma como os professores receberam, implantaram e utilizam / ou utilizaram a proposta.....	90
<b>Quadro 5</b>	Motivos que levaram os professores a aderirem à proposta.....	94
<b>Quadro 6</b>	Síntese das manifestações dos professores sobre as mudanças na aplicação da proposta.....	104



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Unidade da Federação das instituições que investigaram o tema.....	5
<b>Tabela 2</b>	Distribuição da produção por instituição universitária.....	6
<b>Tabela 3</b>	Localização das instituições que propuseram pesquisar o tema.....	7
<b>Tabela 4</b>	Temas investigados.....	7
<b>Tabela 5</b>	O Componente Curricular investigado.....	8

## **LISTA DE SIGLAS**

**ATP** – Assistente Técnico Pedagógico

**CEI** – Coordenadoria do Ensino do Interior

**CELAFISCS** – Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul

**CENP** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

**CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

**CERHUPE** - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Nacionais

**CFE** – Conselho Federal de Educação

**COGSP** – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo

**CREF – SP** – Conselho Regional de Educação Física - São Paulo

**DERCO** – Diretoria de Ensino da Região Campinas Oeste

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**OFA** – Ocupante de Função de Atividade

**PEB – 1** – Professor de Educação Básica – I

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica

**SEE** – Secretaria do Estado da Educação

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1- Problema e hipóteses da pesquisa.....</b>	<b>9</b>
<b>2-Abordagem metodológica.....</b>	<b>11</b>
<b>3- A escolha e perfil dos sujeitos.....</b>	<b>12</b>
<b>4- Os instrumentos utilizados.....</b>	<b>14</b>
<b>5 - O processo de análise das informações obtidas.....</b>	<b>15</b>
<b>6 - A organização do trabalho.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I- O contexto da Educação Física escolar: seu histórico, novos rumos, seus questionamentos e propostas.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Um pouco da História da Educação Física.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Os novos rumos da Educação Física escolar.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Algumas reflexões sobre a renovação da Educação Física escolar e sua relação com as propostas elaboradas pelos órgãos superiores.....</b>	<b>27</b>
<b>1.4 As propostas curriculares para a Educação Física na rede pública estadual paulista.....</b>	<b>31</b>
<b>1.5 - A presença do professor de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual paulista.....</b>	<b>38</b>
<b>1.6 A implantação da proposta de Educação Física pela SEE/CENP para as séries iniciais do Ensino Fundamental.....</b>	<b>46</b>
<b>1.7 - A concepção (abordagem) presente na proposta da SEE/CENP.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO II - A construção do referencial teórico: as políticas educacionais e sua relação com os professores.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 - A experiência docente como um saber e sua relação com as propostas.....</b>	<b>70</b>

<b>CAPÍTULO III – As manifestações dos professores.....</b>	<b>75</b>
<b>3.1 Os professores e às demandas externas impostas ao seu trabalho.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2 - As manifestações e concepções dos professores com relação à         proposta da SEE/CENP (2003).....</b>	<b>83</b>
<b>3.3 – Como os professores receberam e implantaram a proposta.....</b>	<b>89</b>
<b>3.4 – Os motivos da adesão.....</b>	<b>94</b>
<b>3.5 – A aplicação da proposta da SEE-SP/CENP pelos professores de         Educação Física.....</b>	<b>103</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar conseguiu, nos últimos tempos, importantes avanços no que diz respeito ao seu significado na escola. Assiste-se, nessa área de conhecimento, a tentativa de romper com alguns modelos pedagógicos que nortearam a prática de ensino até, aproximadamente, três décadas atrás. Conforme Darido (2003), desde meados dos anos de 1980, a Educação Física começou a trilhar outros rumos com o surgimento das novas abordagens da Educação Física escolar. Quando se pensa em novas abordagens e tendências, naturalmente novas perspectivas também surgem, bem como a possibilidade de que novos resultados possam ser obtidos devido à tentativa de renovação.

Embora não existam dados mensuráveis acerca dos avanços da Educação Física escolar, aponta-se que, mesmo caminhando a passos lentos, essa área vem conquistando seu espaço e *status* na escola. Para melhor localizar essas conquistas e, por conseguinte, situar o objeto de pesquisa deste trabalho, destaca-se como um relevante ganho para a área o retorno<sup>1</sup> do professor especialista de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, mesmo que isso não signifique, necessariamente, que a situação das escolas tenha se alterado substancialmente. A rede pública estadual paulista até o ano de 2002 não contava com professor especialista (com formação específica em Educação Física) no ciclo I<sup>2</sup>, sendo a disciplina ministrada pela professora polivalente. No ano de 2003 houve o retorno do professor especialista de Educação Física para as aulas do ciclo I.

Minha trajetória de formação profissional, iniciada como docente de Educação Física, coincidiu com esse período, uma vez que me graduei no ano de 2002 e em 2003 participei do processo de atribuição de aulas, juntamente com o retorno do especialista das disciplinas de Educação Física e Artes para as quatro (4) primeiras séries do Ensino Fundamental. Foram-me atribuídas aulas no Ciclo I e, portanto, minha primeira

---

<sup>1</sup> Com a implantação da Jornada única docente e discente no Ciclo básico no ano de 1988, a Resolução SE nº19/1987, veio estabelecer que as aulas de Educação Física deveriam ser ministradas no Ciclo Básico (1ª e 2ª séries) pelo professor especialista. No entanto, a SEE no ano de 1995, amparada na Resolução SE nº 265/1995, afastou novamente os professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2003 a SEE, por meio da Resolução 184/02, implantou o retorno dos especialistas em Educação Física e Artes nas quatro séries iniciais do ensino fundamental

<sup>2</sup> Na rede pública do estado de São Paulo, o Ciclo I correspondia às 4 primeiras séries do ensino fundamental. Embora tenha sido aprovada pela CEB em 09-11-2005, a mudança para o ensino fundamental de 9 anos, a alteração ocorreu realmente a partir do início do ano de 2009, com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, o Ciclo I corresponde ao período da escolarização obrigatória que vai do 1º ao 5º ano.

experiência como docente aconteceu exatamente no momento em que o professor especialista passou a atuar, também, nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em 2003 comecei a trabalhar como professor da rede pública estadual na cidade de Campinas, na Diretoria de Ensino Região de Campinas Oeste (DERCO)<sup>3</sup>, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O impacto inicial de recém-formado fez surgir alguns questionamentos: O que trabalhar com meus alunos? Por onde começar? Qual linha pedagógica seguir?

Logo após o início das aulas, todos os professores de Educação Física receberam, em suas unidades escolares, convocação da DERCO para uma capacitação que tinha como alvo os professores de Educação Física atuantes no ciclo I (1ª a 4ª série). Nessa capacitação foi apresentada aos professores da rede a proposta da Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), incluindo o material didático a ser implantado no formato de apostila.

As Diretorias de Ensino, por meio de seus Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), ficaram encarregadas da implementação da proposta, tornando-se as responsáveis para difundir junto aos professores, por meio de capacitações, o objeto de estudo e ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Na DERCO, a implantação da proposta, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), se deu a partir de uma apostila com conteúdos e atividades que os professores de Educação Física deveriam aplicar na escola. A referida apostila, embora contenha conceitos relacionados à abordagem da saúde renovada, foi elaborada segundo postulados da corrente pedagógica denominada desenvolvimentista<sup>4</sup>. Os professores deveriam realizar registros da produção dos alunos, que seriam apresentados em *portfolio* e painéis no final do ano letivo, assim como também nas reuniões mensais ou bimestrais para as quais os professores eram convocados pela Diretoria de Ensino.

A recepção desse material gerou em mim, inicialmente, certo conforto e alívio, pois, como recém-formado, e com as inquietações pedagógicas de todo principiante, poderia seguir o material que estaria de acordo com os pressupostos educacionais da

---

<sup>3</sup> A Diretoria de Ensino da Região de Campinas Oeste é responsável por 83 escolas situadas nos municípios de Campinas, Valinhos e Vinhedo. Em Campinas há também a Diretoria de Ensino da Região de Campinas Leste.

<sup>4</sup> Nos tópicos 1.2 e 1.7 do presente trabalho apresenta-se uma melhor explicação acerca das abordagens da Educação Física escolar.

rede de ensino pública estadual, portanto, meus questionamentos iniciais foram solucionados com o “dever” de aplicar os conteúdos presentes na apostila.

No entanto, com o desenvolvimento das aulas, começaram a surgir alguns questionamentos no que tange às cobranças que vinham da SEE/SP, via DERCO/ATP, para que os professores desenvolvessem os conceitos determinados na apostila. A partir daí, fui encontrando dificuldades de seguir uma proposta baseada somente no desenvolvimento motor que, por sua vez, não leva em consideração as diferenças culturais das crianças. A estratégia adotada era a seguinte: fui concordando e aplicando algumas coisas, resistindo e não aplicando outras. Todavia, os registros dos alunos eram solicitados nas reuniões mensais ou bimestrais, assim como a cobrança, no final de cada ano, da apresentação de um cartaz e de um *portfolio* com as produções dos alunos, o que, de certa forma, tornou “obrigatório” a aplicação dos conteúdos estabelecidos no presente material, já que os tais registros deveriam estar de acordo com os conceitos estabelecidos na apostila.

Como professor participante do grupo que se incumbiu de aplicar o material, entre os anos de 2003 a 2007, participei das capacitações para as quais os professores eram convocados devendo apresentar suas produções. O intuito era a reafirmação dos objetivos da proposta. Contudo, como sabemos, no Brasil as políticas e propostas educacionais carecem de continuidade, e com a entrada da nova Secretária da Educação, a partir do ano de 2008<sup>5</sup>, a SEE/SP adotou uma política que não contempla a educação continuada e nem capacitações, com a justificativa de “não tirar o professor da escola e da sala de aula”. No entanto, a antiga proposta continua vigente, tendo somente como diferenciação o fato dos professores não terem que apresentar mais as produções dos alunos em convocações periódicas.

Nessa perspectiva e por me sentir, de certa forma, “refém” de um sistema que impõe obrigações de acordo com suas concepções e interesses, desconsiderando as experiências e o conhecimento desses professores, considerei relevante investigar como os mesmos aderem ou resistem às propostas advindas dos órgãos superiores, como e onde encontram espaços para atuarem conforme suas concepções pedagógicas e, enfim, compreender como é o cotidiano do professor de Educação Física que tem a missão de

---

<sup>5</sup> Toma posse a secretária Maria Helena Castro Guimarães, que exerceu essa função até abril de 2009. Seu sucessor no cargo foi Paulo Renato de Souza, que até o presente momento ainda não apresentou nenhuma proposta de mudanças no que tange à Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental.



aplicar o material elaborado pela SEE/CENP, uma vez que a elaboração da referida apostila não contou com a participação ou colaboração dos docentes.

Nas discussões sobre como as propostas são implantadas pode-se apontar que é na escola que se conhecem os impactos, os limites e as dificuldades. Sampaio (2002) alerta que são desastrosas as mudanças simplesmente impostas pelos órgãos superiores sem a presença dos professores na sua formulação e elaboração, afirmando a autora que

Quando colocados frente a uma proposta de mudança, os professores se indagam o que lhes trará como resultado, não no abstrato, mas para cada professor, em cada contexto, e fazem o que conseguem e acham que vale a pena dentro de suas situações concretas (SAMPAIO, 2002, p. 16).

Embora não estejamos frente a nenhuma mudança substantiva, e sim diante da implantação de um novo currículo de Educação Física, que veio acompanhada do retorno do professor especialista ao Ciclo I do Ensino Fundamental, torna-se relevante um estudo que busque entender como os professores estabeleceram relação com a referida proposta verticalmente imposta pela SEE/CENP, via DERCO e ATPs.

Com o intuito de analisar as tendências de investigação referentes à implantação de propostas e os nexos com a prática dos docentes envolvidos nesse processo na educação brasileira, realizou-se o levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado existentes no Banco de Dados da Capes, defendidas entre o período de 1987 e 2007, sobre o tema. Buscou-se no referido site os resumos de teses e dissertações que tivessem as palavras (expressões exatas) “implantação de propostas e prática docente”, sendo encontrados cento e trinta e nove (139) trabalhos. Uma nova seleção permitiu a exclusão das pesquisas que não se interessavam diretamente pela implantação de propostas na escola, assim como se excluíram também da análise as pesquisas que analisaram a implantação de propostas no ensino superior. Dessa forma, restaram trinta e oito (38) pesquisas consideradas relevantes para a investigação em pauta, ou seja, a implantação de propostas e práticas docentes na educação básica.

Na Tabela 1, encontram-se os dados indicadores dos estados da federação, cada qual contendo o número de instituições, em que foram realizadas as pesquisas que versam sobre a temática apontada.

**Tabela 1 - Unidade da Federação das instituições que investigaram o tema**

<b>Unidade da Federação</b>		
<b>Unidade</b>	<b>Qtde</b>	<b>%</b>
CE	3	7,90%
DF	1	2,60%
GO	1	2,60%
MG	4	10,50%
MT	1	2,60%
PA	1	2,60%
PE	1	2,60%
RJ	2	5,30%
RS	5	13,20%
SC	1	2,60%
SP	18	47,40%
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte: CAPES**

Mesmo levando em consideração que os estados onde os pesquisadores realizam suas pesquisas possam não ser os mesmos onde cursam a pós-graduação, é relevante destacar que não há a ocorrência de uma pesquisa desse âmbito em, precisamente, dezesseis (16) estados. Por outro lado, no estado de São Paulo está a maior concentração de cursos de pós-graduação (*Stricto Sensu*), e conseqüentemente, um maior número desse tipo de pesquisa, com dezoito (18) estudos ou 47,40% do total.

Verificou-se também as instituições onde esses estudos foram realizados, sendo a PUC de São Paulo a que mais pesquisou a temática, num total de sete (7) estudos. Outras instituições, entre as quais UNESP, UNICAMP e USP apresentaram três (3) pesquisas cada, enquanto as demais realizaram apenas uma ou duas (2) pesquisas conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2 - Distribuição da produção por instituição universitária**

<b>Instituição de origem</b>		
<b>Instituição</b>	<b>Qtde</b>	<b>%</b>
PUC_MINAS	1	2,60%
PUCRS	1	2,60%
PUCSP	7	18,40%
UCG	1	2,60%
UECE	2	5,30%
UERJ	1	2,60%
UFC	1	2,60%
UFF	1	2,60%
UFJF	1	2,60%
UFMT	1	2,60%
UFPA	1	2,60%
UFPE	1	2,60%
UFRGS	2	5,30%
UFSC	1	2,60%
UFSCAR	2	5,30%
UFSM	1	2,60%
UFU	2	5,30%
UNB	1	2,60%
UNESP	3	7,90%
UNICAMP	3	7,90%
UPF	1	2,60%
USP	3	7,90%
TOTAL OBS.	38	100,00%

**Fonte: CAPES**

Devido à diversidade de instituições que investigaram o tema e o relativo baixo número de estudos por instituição, pode-se afirmar que prevalece o pouco interesse dos pesquisadores em relação ao tema e a dispersão das pesquisas, pois não existe nenhum centro em que esse tipo de pesquisa seja realizado sistematicamente, ou seja, não há acúmulo de conhecimento quando se trata do tema “implantação das propostas e a relação destas com as práticas dos professores”. Essa realidade torna-se ainda mais visível quando se verifica a região em que as pesquisas foram realizadas. Percebeu-se que a concentração está quase toda na região Sudeste, conforme destacado na Tabela 3.

**Tabela 3 – Localização das Instituições que propuseram pesquisar o Tema**

<b>Região das Instituições</b>		
<b>Região</b>	<b>Qtde</b>	<b>%</b>
Norte	1	2,60%
Nordeste	4	10,50%
Centro-oeste	3	7,90%
Sudeste	24	63,20%
Sul	6	15,80%
Total Obs.	38	100,00%

**Fonte: CAPES**

Nota-se que existe uma diferença gritante na concentração das pesquisas por região, ou seja, uma maior concentração na região Sudeste com vinte e quatro (24) pesquisas, enquanto que na região Norte há apenas um estudo. Essa distribuição corresponde ao que acontece nas outras áreas e com as outras temáticas, seja na educação ou nas outras ciências. No Brasil, há uma enorme concentração da pesquisa na região Sudeste, e o que se verificou apenas reproduz a situação da pós-graduação.

Destacam-se, ainda, os temas específicos sobre os quais as pesquisas foram realizadas, conforme demonstrado na Tabela 4.

**Tabela 4 - Temas investigados**

<b>Tema Específico</b>		
<b>Temas</b>	<b>Nº de Pesquisas</b>	<b>%</b>
Implantação do Ensino por Ciclos	5	12,40%
Implantação dos PCNs	5	12,40%
Formação de Professores	2	5,30%
Impacto de Mudanças na Prática do Professor de Educação Física	1	2,60%
Implantação da Abordagem Construtivista na Educação Especial	2	5,30%
Implantação da disciplina Ensino Religioso	1	2,60%
Implantação da Escola Interativa	1	2,60%
Implantação da Política da Progressão Continuada	5	12,40%
Implantação da Sala de Correção de Fluxo	1	2,60%
Implantação de Proposta de Freinet	1	2,60%
Implantação de Proposta da Pedagogia de Projetos	1	2,60%
Implantação do Ciclo Básico	3	7,90%
Implantação do PROEPRE	1	2,60%
Implantação do Programa de Qualidade Total	1	2,60%
Implantação do Programa Nova Escola	1	2,60%
Implantação da Proposta Alternativa da Escola Cabana	1	2,60%
Percepção do Professor sobre Trabalho em Classes de Aceleração	1	2,60%
Políticas Educacionais e Implantações de Propostas	4	10,50%
Saberes e Estratégias Adotadas pelos Professores	1	2,60%
Tele-Ensino	1	2,60%
Número Total de Temas	20	100,00%

A implantação de ensino por ciclos, juntamente com os PCNs e a implantação da progressão continuada foram as propostas que tiveram mais repercussão no campo investigativo, com cinco (5) pesquisas cada, seguida de quatro (4) investigações acerca do tema das políticas educacionais e a implantação de propostas, além da implantação do Ciclo Básico, que foi alvo de três (3) pesquisas. As outras dezesseis (16) investigações preocuparam-se com temas bastante específicos. Essa diversidade de temas investigados, por um lado, aponta as diversas proposições geradoras de interesses dos pesquisadores, mas por outro, pode-se observar que essa diversidade reforça a carência de uma maior consistência acumulativa de dados sobre uma implantação de propostas e sua relação com a prática docente, ou seja, acaba-se, de certa forma, acontecendo pesquisas isoladas, uma vez que tivemos entre as trinta e oito (38) pesquisas realizadas, um total de vinte (20) de interesses temáticos diferentes.

No que se refere ao componente curricular, foco das pesquisas realizadas, encontrou-se alguma dificuldade, uma vez que em vinte e um (21) resumos ele não foi especificado. Já as pesquisas em cujos resumos ocorreu a especificação, observou-se que foram realizadas no Ciclo I (1ª a 4ª série) sete (7) pesquisas. Nas áreas específicas, temos duas pesquisas voltadas para a Educação Física e nas demais áreas (Ensino Religioso, História, Matemática e Português) encontrou-se uma investigação cada, conforme demonstrado na Tabela 5.

**Tabela 5 - O Componente Curricular que foi investigado**

<b>Componente Curricular</b>		
<b>Componente</b>	<b>Qtde</b>	<b>%</b>
Não Especificado	21	55,50%
Ciclo I	7	18,40%
Educação Física	2	5,30%
Ciclo Básico	1	2,60%
Ciências	1	2,60%
Ensino Fundamental I	1	2,60%
Ensino Religioso	1	2,60%
História	1	2,60%
Matemática	1	2,60%
Português	2	5,30%
Total Obs.	38	100%

**Fonte: CAPES**

De acordo com a tabela há apenas dois estudos (dissertações de mestrado) que, em seus resumos, apresentaram interesse em investigar a implantação de propostas e a prática dos professores de Educação Física, sendo a dissertação de Diehl (1998),

realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que se preocupou em entender a Educação Física na escola, por meio das ações dos professores frente às mudanças sociais. Esse estudo adotou como perspectiva o materialismo dialético-histórico. O outro estudo é a dissertação de Pontes (2002), da Universidade Federal do Ceará, que estudou uma proposta de tele-ensino de Educação Física no estado do Ceará durante os anos de 1974 e 2002. Embora ambos os estudos buscassem verificar como se dá a prática dos professores frente a algum tipo de mudança, ambos não investigaram as manifestações e as maneiras pelas quais os professores lidam com uma proposta externa, já que no trabalho de Diehl (1998) foi realizada pesquisa de campo com o intuito de entender como as mudanças de concepções na área de Educação Física alteraram a prática pedagógica dos professores, enquanto que no trabalho de Pontes (2002), o autor definiu como fonte os documentos da Secretária de Educação do Ceará e os vídeos de participação dos professores nas capacitações dadas pelo órgão gestor.

De forma geral, pode-se apontar que existe uma dispersão e ausência de concentração de interesse nos estudos sobre como os professores realizam suas ações práticas frente às propostas, o que resulta em fragmentação e obstáculo à continuidade da pesquisa. Com base nos dados apresentados nas tabelas, observa-se um *deficit* de linhas de estudos na pós-graduação nacional que se propuseram, até o ano de 2007, em estudar como se consubstanciam a relação entre as propostas e as práticas dos docentes.

Diante desse quadro, destaca-se a relevância de uma investigação que busca compreender como os professores de Educação Física, atuantes no Ciclo I da rede pública estadual paulista, manifestam lidar com a proposta da SEE/CENP (2003) para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

## **1- Problema e hipóteses da pesquisa.**

Uma das premissas relevantes no presente estudo, é que se busca esclarecer a relação dos professores com as propostas emanadas dos órgãos superiores, lançando alguma luz sobre o debate que visa apontar para possíveis pistas de um caminho a ser percorrido.

Soma-se ainda a necessidade de ouvir os professores como sujeitos, com o intuito de interpretar suas concepções e manifestações sobre suas práticas, refletir sobre as contradições e dilemas presentes no seu dia-a-dia, suas alternativas e possibilidades,

suas fragilidades, enfim, seus motivos de adesão total, parcial, temporal ou não adesão à proposta.

Assim, delimitou-se como questão central da investigação realizada o seguinte problema: *Como os professores de Educação Física da Rede Pública do Estado de São Paulo, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, se manifestam sobre as orientações emanadas da SEE?*

Desta questão central derivam-se outras fundamentais que visam compreender:

- a) de que modo os professores de Educação Física da rede pública estadual, atuantes na DERCO e no Ensino Fundamental I, receberam e implantaram a proposta da SEE/CENP;
- b) os professores aderiram totalmente, parcialmente ou não aderiram a proposta;
- c) buscar possíveis indicadores que permitissem analisar o que levou os professores a seguirem a proposta à risca ou a modificarem no momento da aplicação.

No que tange à relação dos professores com o material, buscou-se entender qual o tipo de relação estabelecida com esse material, norteado pelas seguintes questões:

- Como os professores vêem a sua missão de aplicar um material não elaborado e discutido por eles?
- Como se organizam para responder às demandas externas obrigatórias (cobranças da DERCO)?

Ainda como questões decorrentes, o presente estudo visou a compreensão das peculiaridades dos professores de Educação Física, buscando respostas para os seguintes questionamentos:

- como acontece a articulação entre a concepção pedagógica do professor, tendo como parâmetros sua formação inicial e continuada, e as concepções definidas nos planos oficiais?
- Em sua formação o professor teve o conhecimento das abordagens pedagógicas da Educação Física?
- Qual a concepção do professor sobre Educação Física escolar?
- O professor consegue trabalhar norteado por sua concepção? Se tem dificuldades, quais são elas?
- O que o professor conheceu, em sua formação, sobre a abordagem desenvolvimentista defendida na proposta da SEE/CENP?

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a relação entre as manifestações dos professores de Educação Física diante de determinações das políticas

educacionais, que se consubstanciam por meio da intervenção dos órgãos gestores do sistema de ensino. Buscou-se entender a forma como as políticas educacionais são implantadas e concebidas, por um lado, e interpretadas e implementadas pelos professores, por outro.

As hipóteses que norteiam esse estudo são:

**1ª hipótese:** Os professores adotam esse material não por concordarem com os seus métodos, conteúdos e proposições teóricas, mas sim, por se sentirem fragilizados frente aos órgãos superiores e impotentes diante dos limites impostos pelo contexto educacional no qual atuam;

**2ª hipótese:** A Educação Física escolar tem um discurso renovador baseado na sua cientificidade, mas os professores por um lado, quando colocados frente a uma demanda externa, aderem o modelo proposto, desconsiderando as idéias renovadoras, assim como suas concepções;

**3ª hipótese:** Por outro lado, mesmo com todo cerceamento dos órgãos gestores, os professores ressignificam as propostas conforme suas concepções;

**4ª hipótese:** Os professores com experiência docente norteiam-se mais por suas experiências e concepções, tornando-se menos suscetíveis às propostas dos órgãos superiores do que os professores sem experiência docente.

## **2-Abordagem metodológica**

Como procedimento de pesquisa optou-se pela utilização da pesquisa qualitativa, pois lidamos com poucos sujeitos e não quantificamos os dados. Ludke e André (1986) afirmam que este tipo de investigação tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador; e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Conforme as autoras, “o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).



### **3- A escolha e perfil dos sujeitos**

Inicialmente, definiu-se o número de seis (6) professores, sendo três (3) com experiência docente e três (3) sem experiência. Essa definição aconteceu devido à dificuldade de encontrar um maior número de professores com experiência que, no ano de 2003, assumiram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente houve a distribuição desses professores em dois grupos: um composto por três (3) professores com experiência na atuação docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental antes do ano de 2003, e outro composto por três (3) professores que iniciaram a carreira como docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual justamente no ano de 2003, ou seja, professores caracterizados como inexperientes na docência na época da implantação da proposta. Essa classificação baseou-se em Huberman (1992), na qual o autor que estabelece que o ciclo de vida profissional do docente segue as seguintes fases ou estágios: de um a três (3) anos de carreira é a entrada, o tateamento; de quatro (4) a seis (6) anos é a estabilização e a consolidação de um repertório pedagógico; de sete (7) a vinte e cinco (25) anos, serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo; de trinta e cinco (35) a quarenta (40), o desinvestimento (sereno ou amargo).

A distribuição dos professores em dois grupos se deu apenas para que fosse possível o confronto entre professores com e sem experiência, já que o roteiro de entrevista foi o mesmo para todos os entrevistados, exceto as perguntas relacionadas à experiência docente que foram realizadas somente para os professores que já atuavam como docentes anteriormente ao ano de 2003.

O contato com os sujeitos da pesquisa aconteceu, inicialmente, a partir das reuniões na DERCO, durante os anos de 2003 a 2007. Isso quer dizer que o pesquisador já conhecia todos aqueles que foram entrevistados. O contato posterior com os indivíduos foi realizado por telefone, onde inicialmente foram procurados três (3) sujeitos experientes que haviam atuado no antigo Ciclo Básico e três (3) sujeitos iniciantes no ano de 2003. No entanto, entre os três (3) sujeitos experientes, um mudou-se para o município de Jales antes do período das entrevistas, procurou-se então outro sujeito que tivesse atuado no Ciclo Básico e que estivesse ministrado aulas no ano de 2003 com as séries iniciais do Ensino Fundamental, e que ainda estivesse com aulas nesse ciclo de ensino, mas, não encontramos um sujeito com o tal perfil, daí,

contatamos com outro sujeito experiente, mas que não tinha ainda atuado no Ciclo Básico. Dessa forma, o grupo de professores é composto por cinco (5) indivíduos do sexo masculino e um entrevistado do sexo feminino. Para melhor identificação, eles serão aqui nomeados a partir do grupo ao qual pertencem. Os professores experientes receberão a denominação de PE1, PE2 e PE3, enquanto os iniciantes no magistério no ano de 2003 receberam a denominação de PI1, PI2 E PI3.

Segundo Ludke e André (1986, p.50), a garantia do sigilo das informações constitui-se num problema ético com o qual o pesquisador deve saber lidar, sendo que “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato”. Buscando manter esse anonimato, os professores foram identificados apenas com as siglas PE (professores experientes) e PI (professores iniciantes), seguidos dos números 1, 2 e 3. Todos os dados dos sujeitos entrevistados foram coletados durante o mês de abril do ano de 2009. No que diz respeito à participação dos sujeitos na pesquisa, todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e esclarecimento a respeito da entrevista (TCLE) <sup>6</sup>. No Quadro 1 apresenta-se uma melhor identificação dos sujeitos entrevistados:

**Quadro 1 – Perfil dos sujeitos entrevistados**

Professores	Sexo	Ano de Formação	Início de Docência	Instituição de Formação	Formação Continuada Lato Sensu/ ano	Situação Funcional	Acumula Funções	Carga Horária 1ª a 4ª série	Carga Horária Total
PE 1	F	1993	1990	PUC/CAMPINAS	NÃO	OFA	NÃO	06	32
PE 2	M	1994	1995	PUC/CAMPINAS	NÃO	OFA	NÃO	10	32
PE3	M	1986	1987	FAA	SIM - 2001	EFETIVO	NÃO	06	32
PI1	M	2002	2003	UNIASP	SIM - 2004	OFA	NÃO	06	32
PI2	M	2002	2003	PUC/CAMPINAS	SIM - 2005	EFETIVO	NÃO	26	32
PI3	M	1997	2003	TOLEDO	NÃO	OFA	NÃO	16	20

Como demonstrado no quadro, temos três (3) professores que iniciaram seu trabalho como docente no ano de 2003, sendo que os professores PI1 E PI2 terminaram sua formação no ano de 2002, enquanto que o professor PI3 graduou-se no ano de 1997, mas, iniciou sua carreira como docente somente no ano de 2003, tendo trabalhado durante esse período no ramo de marcenaria.

Já no grupo dos três (3) professores experientes, os professores PE1 e PE3 atuaram no antigo Ciclo Básico e passaram pelo processo de retirada do professor

<sup>6</sup> O termo de Consentimento e Esclarecimento encontra-se no Anexo 1.

especialista em Educação Física e em Educação Artística, no ano de 1995, das duas primeiras séries do hoje Ensino Fundamental, enquanto que o professor PE2 começou a lecionar justamente no ano de 1995, não tendo a oportunidade de lecionar aulas para os alunos das 1ª e 2ª séries.

Quanto à formação dos professores temos uma peculiaridade no que tange à instituição formativa, uma vez que três (3) dos seis (6) professores graduaram-se na PUC/Campinas. Em relação ao ano de formação temos os professores PI1 e PI2 como os sujeitos com formação mais recente, ambos em 2002, enquanto que o professor PE3 é o que se formou primeiro, no ano de 1986.

Em relação à formação continuada, três (3) professores fizeram especialização modalidade *lato sensu* na UNICAMP, sendo que todos fizeram o mesmo curso de especialização em Pedagogia do Esporte Escolar. Situados quem são os sujeitos, apresentam-se os recursos utilizados para a coleta de dados.

#### **4- Os instrumentos utilizados**

Foram realizadas entrevistas<sup>7</sup> gravadas com seis (6) professores da DERCO, com a intenção de buscar indicadores dos motivos da utilização ou não do material, das dificuldades e possibilidades encontradas, dos pontos positivos e negativos percebidos, da relevância desse material para a seleção dos conteúdos e dos benefícios e fragilidades que apontam.

Como procedimento para a coleta de dados, definiu-se a realização de entrevistas semi-estruturadas. Conforme Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, a partir das quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, sem descuidar do rigor metodológico. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões de acordo com os interesses da pesquisa.

A utilização da entrevista tem como objetivo a coleta de respostas e opiniões acerca da temática discutida. Conforme Selltiz et al. (1987), as entrevistas apresentam

---

<sup>7</sup> O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo 2.

algumas vantagens e, especialmente, uma é importante: a possibilidade de corrigir possíveis enganos dos informantes, tendo o entrevistador à função de ajudar na compreensão das perguntas, tornando-as assim mais profundas e duráveis, fatores esses que auxiliam na coleta de dados.

Um roteiro previamente elaborado e testado guiou as entrevistas, o que manteve entrevistador e entrevistados próximos ao eixo central da pesquisa, evitando que enveredássemos por outros caminhos. As entrevistas foram marcadas com antecedência, respeitando a disponibilidade dos entrevistados e aconteceram tranqüilamente, sem imprevistos.

O tempo médio gasto em cada entrevista foi de aproximadamente uma hora, variando entre 55 minutos e uma hora e 10 minutos. Todos os entrevistados concordaram com a gravação de suas entrevistas. Elas ocorreram em dois locais: as entrevistas com os professores PI1, PE2 e PE3 aconteceram na residência dos entrevistados, enquanto que com os professores PI2, PI3 e PE1, as entrevistas foram coletadas na residência do pesquisador.

Todas as entrevistas foram transcritas pelo próprio pesquisador, por concordar que, quanto mais contato se mantém com os dados, mais rápida e profundamente acontece a apropriação em relação ao material, permitindo, assim, mais firmeza na aproximação da realidade investigada.

## **5 - O processo de análise das informações obtidas**

Como procedimento de análise dos dados, utilizamos noções e conceitos de autores que tratam das influências que a escola e os professores sofrem das várias instâncias superiores. Mais precisamente, para fins deste estudo: Apple e Teitelbaun (1991) abordam a noção de separação entre concepção e ação na prática docente; Lima (2003) com as noções de escola como um modelo organizacional e de racionalidade técnica do trabalho docente; Contreras (2002), com a noção de racionalidade técnica do trabalho docente; Gimeno Sacristan e Pérez Gómez (1998) e Hutmacher (1996) com a análise da relação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas; além de Gimeno Sacristán (1999), que discute a relação entre teoria e prática. Buscou-se, também, investigar se a experiência docente pode influenciar no modo de aplicação da proposta. Para tanto, realizou-se a separação dos docentes entre iniciantes e experientes,

orientada pela classificação de Huberman (1992). Por fim, a análise dos dados também foi realizada tendo como referência os conceitos de saberes experienciais ou práticos e saberes temporais de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002).

## **6 - A organização do trabalho**

No **primeiro capítulo**, buscou-se situar a Educação Física como área de conhecimento humano, sua história e seus novos rumos, além da apresentação de algumas reflexões sobre a renovação da Educação Física escolar e sua relação com as propostas elaboradas pelos órgãos superiores. Também foram foco de análise as propostas curriculares para a Educação Física na rede de ensino pública estadual paulista e a presença do professor de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além, é claro, da implantação da proposta de Educação Física pela SEE/CENP, no ano de 2003, para as séries iniciais do Ensino Fundamental e a concepção desenvolvimentista da proposta SEE/CENP, com o intuito de situar o objeto de pesquisa.

No **capítulo II**, apresenta-se a construção do referencial teórico norteado pela discussão sobre as políticas educacionais e sua relação com os professores, assim como algumas considerações acerca da experiência docente e sua relação com propostas de inovação pedagógica.

No **capítulo III** apresentamos os dados das entrevistas, visando compreender como os professores se revelaram frente às demandas externas e, mais especificamente, como se manifestaram com relação à proposta da SEE/CENP (SÃO PAULO, 2003), relacionando tais manifestações com as suas concepções, com a forma que receberam a proposta e a implantaram, a adesão e seus motivos, considerando suas aplicações e também possíveis as alterações às determinações.

O **capítulo IV** desenvolve as considerações finais do presente trabalho, onde buscamos com base nas manifestações dos professores e em nossas quatro (4) hipóteses de pesquisa verificar se as mesmas foram confirmadas, negadas ou apenas confirmadas parcialmente.

# **CAPÍTULO I – O contexto da Educação Física escolar: seu histórico, novos rumos, seus questionamentos e propostas.**

Nesse capítulo, busco situar a Educação Física como área de conhecimento humano, sua história; os seus novos rumos; algumas reflexões sobre a renovação da Educação Física escolar e sua relação com as propostas elaboradas pelos órgãos superiores; as propostas curriculares para a Educação Física na rede pública estadual paulista; a presença do professor de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental; a implantação da proposta de Educação Física pela SEE/CENP no ano de 2003 para as séries iniciais do Ensino Fundamental e a concepção desenvolvimentista da tal proposta.

## **1.1 Um pouco da História da Educação Física**

O presente trabalho não se aterá em fazer um profundo levantamento histórico da Educação Física no Brasil, e sim, localizar os principais fatos dessa área de conhecimento e sua relação com a escola. Para que se compreenda o atual momento da Educação Física, seu objeto de estudo e o conhecimento produzido nessa área, torna-se necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, passando pelas principais influências que marcaram e caracterizaram essa disciplina.

No pequeno levantamento histórico, buscou-se subsídios para entender seus novos rumos. A Educação Física como componente curricular nas escolas tem como as demais disciplinas a sua História, seu percurso, seus paradigmas, seus avanços, dificuldades e perspectivas.

Percorrendo a história da Educação Física, mais precisamente nos períodos de sua entrada na escola, temos relatos de sua presença na escola ainda no século XIX. Conforme Betti (1991) o Projeto nº 224, recebeu um Parecer de Rui Barbosa em 1882, que recomendou a instituição de uma seção especial de ginástica para ambos os sexos, e que fosse oferecida pelas escolas normais. No entanto, a implementação da Educação Física de fato, ficou restrita até os primeiros anos da década de 1930, a apenas parte do Rio de Janeiro (até então capital da República) e nas escolas militares.

Foi no contexto de reformas educacionais iniciadas na década de 1920, em que os diversos Estados da Federação realizaram suas reformas educacionais que a Educação Física foi incluída com o nome de ginástica (BETTI, 1991). Conforme o mesmo autor, a partir de meados da década de 1930, a concepção dominante na Educação Física é baseada na perspectiva higienista, sendo que a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, com a valorização do desenvolvimento físico e moral, tendo o médico higienista um papel destacado. Outra forte influência nesse período foi o modelo militarista, onde os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate e a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados.

De acordo com o disposto nos PCNs (Brasil 1997, p.19) “a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instruções militares e à classe médica”, sofrendo influências nos seus modos de concepção e no ensino dessas duas vertentes. Nessa época, a Educação Física ministrada na escola tinha como objetivo a formação de indivíduos fortes e saudáveis para contribuir com a indústria nascente e defender a pátria (SOARES, et al. 1992).

Bracht (1999) reforça a existência desses dois modelos, apontando que a constituição da Educação Física e a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar no século XIX e início do século XX foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. Ao mencionar como se dava à ligação dessas duas vertentes (medicina e militarismo) o autor menciona que “a instituição militar tinha como prática exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico” (BRACHT, 1999, p. 72-73).

Castellani Filho (1988, p. 39) ao referir-se sobre as finalidades e influências a que Educação Física foi remetida no século XIX e início do século XX, aponta que sua importância era entendida “como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país”. Ao apontar a relação entre o militarismo e a medicina nesse período o autor afirma que,

(...) esse entendimento que levou a associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se devia exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares, mas juntavam-se aos médicos que mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar a sociedade, através da

instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39).

Soares (et. al.,1992, p. 53) reforça o mencionado pelos autores acima afirmando que :

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física Escolar o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado, sendo esse profissional um personagem quase indispensável, porque exerce uma autoridade perante o conteúdo de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos. As aulas eram ministradas por instrutores do exército, que traziam para as instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.

Diversos autores, entre eles Soares et al. (1992); Bracht (1999); Castellani Filho (1988); Darido (2003); Darido e Rangel (2005); Betti (1991), além dos PCN (BRASIL, 1997), destacam que em ambas as concepções (higienista e militarista) a Educação Física era considerada como disciplina meramente prática, não necessitando de uma fundamentação teórica que lhe fornecesse suporte, por isso, não havia uma distinção evidente entre a Educação Física e a instrução militar, não sendo necessário para ensinar Educação Física dominar determinados conhecimentos, e sim, ter sido um ex-praticante.

No campo legislativo, apenas em 1937 é que, pela primeira vez na história do país, uma constituição fez referência direta à Educação Física, determinando a sua obrigatoriedade como ensino cívico e trabalhos manuais na escola primária, enquanto que no ensino secundário, a reforma Capanema (1942) tornou a Educação Física obrigatória a todos os alunos até 21 anos de idade (BETTI, 1991).

As aulas de Educação Física eram associadas a movimentos ginásticos, determinados principalmente pelos interesses militares, tendo reforçado esse tipo de aula o período que vai da 2ª Guerra Mundial até a década de 1960. Castellani Filho (1988) destaca que na década de 1960 quando os generais assumiram o Poder Executivo do país (1964), o governo planejou usar as escolas públicas e particulares como fonte de propaganda do regime militar.

Nesse período, o conteúdo da Educação Física passa a ser predominantemente o esporte, fato este destacado por Soares (et al. 1992 p. 54) “que essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”; fase essa denominada de esportivista.

Betti (1991) ressalta que nesse período, o método de ensino era o esportivo e os objetivos estavam relacionados ao modelo econômico vigente, sendo a Educação Física



voltada para o esporte de rendimento, com o intuito de formação de atletas, destacando ainda que havia a ascensão do esporte à razão do Estado, e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica de governo.

Darido e Rangel (2005) mencionam, ainda, que é nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o professor centralizador e a repetição de movimentos esportivos mecânicos tornam-se evidentes, sendo esse modelo esportivista também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista. Nesse período o objetivo da Educação Física estava atrelado à organização desportiva de massa, que por sua vez, tinha como meta a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

De acordo com as autoras, em oposição ao esporte de rendimento tão predominante nesse período, a Educação Física em alguns casos voltou-se para outro extremo, passando para um tipo de aula em que os alunos decidem a atividade, e o professor restringi-se ao papel de dar a bola e marcar o tempo, sendo esse tipo de aula denominado de recreacionista. No entanto, nesse período, ainda predominava o modelo esportivista, calcado na busca da formação de uma elite esportiva, com o intuito de tornar o Brasil uma potência esportiva mundial.

Desse modo, pode-se dizer que a Educação Física escolar já foi identificada como cultura do físico, fonte geradora de saúde, uma mera recreação e o esporte como seu meio e fim (com o intuito de tornar o Brasil uma potencia esportiva). Contudo, é fato que o mundo mudou, as sociedades se transformaram e se fez necessário que os estudiosos buscassem novas elaborações para essa área de conhecimento.

Na década de 1980 com a redemocratização do país, e, concomitantemente acompanhando o momento histórico social e as mudanças políticas pelas quais passou a sociedade brasileira, a Educação Física têm seus modelos vigentes sendo muito criticados e contestados pelos meios acadêmicos, uma vez que o Brasil não se tornou uma nação olímpica. Dessa forma, os profissionais de Educação Física iniciam um processo de revisão de fundamentos para a busca de legitimidade acadêmica para área.

Nesse período, tem-se uma discussão acerca do estudo da Educação Física, a abertura de programas de pós-graduação, além da volta de profissionais que realizaram seus estudos no exterior. Os estudiosos da Educação Física começam a propor os chamados movimentos “renovadores” da Educação Física escolar (DARIDO, 2003).

Todos os autores que se engajaram no movimento de propor as tais mudanças, tentaram, de alguma forma, romper com os antigos paradigmas até então presentes nessa área de conhecimento. Dessa maneira, a Educação Física escolar vem desde os

meados de 1980 numa constante busca de romper com os modelos tradicionais que permearam esta área de estudo e atuação pedagógica, e é exatamente nesse momento que ela passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência.

## **1.2 Os novos rumos da Educação Física escolar**

Nesse contexto de uma maior valorização, enquanto ciência com um corpo de conhecimento, atrelado a sua aproximação com outras áreas além da biológica, ou seja, sua aproximação às ciências humanas, é que a Educação Física escolar começou a passar por um processo de “renovação”, com o intuito de romper com esses modelos e propor uma nova concepção didático-pedagógica para a Educação Física escolar.

A partir desse *status* conferido à Educação Física, de ciência com corpo próprio de conhecimento, surgem algumas abordagens pedagógicas tidas como “renovadoras” no campo da Educação Física escolar. Conforme Darido (2003) todas elas tem algumas divergências entre si, mais possuem um ponto em comum, já que todas estão em oposição à vertente tecnicista, esportivista, biologicista e recreacionista, até então predominantes na Educação Física escolar. Os autores que se desdobraram na difícil tarefa de apresentar novas propostas para a Educação Física escolar desde meados dos anos 1980, sugerem várias transformações de ordem didático-pedagógica.

A Educação Física escolar atualmente tem baseado suas perspectivas e propostas nas abordagens que surgiram visando uma mudança de concepção na área. Nesse trabalho, assume-se a classificação feita por Darido (2003). A autora aponta que na busca de romper com os moldes tradicionais, surgem várias abordagens, entre as quais algumas com enfoque mais psicológico (psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista e jogos cooperativos), outras com enfoque mais sociológico e político (crítico - superadora, crítico - emancipatória, cultural, sistêmica, e baseada nos PCNs), e outras, ainda, com o enfoque biológico, como a da saúde renovada.

Nessas abordagens há vários discursos tentando justificar a importância da Educação Física na escola, apoiando-se em áreas diversas como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e também a Biologia. Embora com embasamentos teóricos diferentes, ou seja, discutam e enfatizam seu modo de propor a Educação Física na

escola de um modo também diferente, todas elas apresentam significativas contribuições para a Educação Física escolar (DARIDO, 2003).

Para o presente trabalho, nossa necessidade de apresentação dessas diferentes abordagens não tem o intuito de elencar pontos positivos ou negativos das mesmas, mas sim, apontá-las como parte do movimento de renovação e crítica aos modelos de Educação Física escolar vigente até os meados dos anos de 1980, até porque a proposta implementada pela SEE-SP/CENP (2003) está envolvida nesse movimento pós 1980. Diante disso, na ótica dessa pesquisa, a proposta analisada insere-se no contexto da renovação da Educação Física escolar.

Apoiando-se nessa classificação feita por Darido<sup>8</sup> (2003) aponta-se para alguns pontos relevantes das abordagens tidas como renovadoras na Educação Física escolar. Vale ressaltar que, a ordem de apresentação das abordagens aqui classificadas não tem nenhuma associação com o maior impacto e penetração das mesmas nas escolas, mas sim, está relacionada com a sua ordem de aparecimento.

**Abordagem da Psicomotricidade** – Tem no francês Jean Le Bouch o mais influente pensador. Conforme Darido (2003) essa abordagem é o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 1970. Na concepção psicomotricista, o envolvimento da Educação Física se dá com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando a formação integral do aluno (LE BOUCH, 1983).

Ao mencionar a abrangência da abordagem da psicomotricidade, Darido (2003, p. 14) destaca que

O discurso e a prática da Educação Física sob a influência da psicomotricidade conduz o professor de Educação física a sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas, desatrelando a atuação do professor dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um único gesto técnico isolado.

---

<sup>8</sup> Para um melhor entendimento da constituição das abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, ver Darido (2003), que trata as referidas abordagens de modo brilhante. Para os devidos fins desse trabalho, aponta-se uma breve síntese das referidas abordagens com o intuito de esclarecer o delineamento das tendências acadêmicas que norteiam o pensamento da Educação Física escolar atualmente.

**Abordagem desenvolvimentista**<sup>9</sup> – Tem no professor Go Tani o seu principal divulgador. Tani et al. (1988) classificam que todo comportamento humano pertence a um dos três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor, sendo que na maioria dos comportamentos existe a participação dos três.

Manoel (1994) sugere que para evitar os problemas de ordem motora, o patrimônio cultural da humanidade, manifestado pelo esporte, pela dança e por outras habilidades, deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno, sendo que o conhecimento da sequência de desenvolvimento motor fornece subsídios essenciais para uma educação que vise à formação de um ser com autonomia e capacidade integrativa na sociedade.

**Abordagem construtivista - interacionista** – Tem no professor João Batista Freire seu principal representante. Freire (1989) afirma que a Educação Física na escola deve privilegiar o conhecimento que a criança já possui, por meio do resgate da cultura infantil, valorizando as experiências dos alunos e sua cultura. Para o autor, o aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio mediante a resolução de problemas, a partir do que o jogo tem papel privilegiado como conteúdo e estratégia de ensino. Nessa abordagem há a preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos lógico-matemáticos, baseando-se nos trabalhos de Piaget.

Apona-se para a relação entre autonomia e tomada de consciência, e, a necessidade de que as atitudes aprendidas nas aulas possam se estender a outros contextos, pois a tarefa da educação não se extingue no plano restrito da escola. Para isso, os professores precisam dominar conhecimentos de metodologia que permitirão a passagem de um contexto a outro. “A ponte entre a escola e outros ambientes, assim como entre os vários ambientes escolares, só pode ser feita por meio da tomada de consciência” (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p.117).

**Abordagem sistêmica** – Tem o professor Mauro Betti como seu difusor. Para essa abordagem, “o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física foi concebido como um modelo de polaridades que formam um contínuo definido por dois pólos” (BETTI, 1991, p.139). Um destes pólos caracteriza-se por influências dos antigos

---

<sup>9</sup> No item 1.7 do presente trabalho aprofundar-se-á o debate e as discussões acerca da abordagem desenvolvimentista, pois é essa que dá sustentação para a proposta SEE-SP/CENP (2003).

métodos da área (método francês – 1930-1950; método desportivo generalizado – 1950 e método esportivo – 1970-1986) e prioriza o conteúdo formal, o estilo de ensino baseado no comando, o resultado como finalidade principal, a competição, o controle externo como meio de resolução de conflitos, a rigidez das regras e a vitória como objetivo central. Já no pólo contrário, as variáveis pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas visam o desenvolvimento de um modelo de personalidade que caracterize um homem crítico, criativo e consciente. Para acionar tais propostas, então, os instrumentos disponíveis no processo de ensino e aprendizagem referenciam-se na ludicidade, no controle interno, na não-formalidade, na cooperação, na flexibilidade das regras, na solução de problemas e na honestidade.

Dentro desta perspectiva, destaca-se entre os objetivos da Educação Física a formação do cidadão autônomo, que vai “usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais de atividade física – o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, etc”. (BETTI, 1992, p.285).

**Abordagem crítico – superadora** – Um coletivo de autores no ano de 1992, orientados pelo enfoque do marxismo dialético–histórico, conceberam a referida abordagem. Para a abordagem denominada crítico - superadora, os temas da cultura corporal (o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica e a dança) devem compor um programa de Educação Física que estabeleça relações com os grandes problemas sócio-políticos atuais, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceito urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros (SOARES et. al., 1992, p.102).

Resende e Soares (1997) concordam com os componentes que devem compor a Educação Física e ressaltam que cabe à escola socializar os indivíduos com o patrimônio científico e cultural produzido historicamente pela humanidade, de modo que os homens possam adquirir a autonomia necessária para sua interação no processo de construção e direção da sociedade.

**Abordagem crítico – emancipatória** – Seu principal elaborador é o professor Eleonor Kunz. A abordagem crítico-emancipatória, defendida por Kunz (1994, p. 115-116), enfatiza que o ensino, nesta concepção, deve:

(...) ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos que são construídos nos alunos a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem, visão esta originária de um mundo regido pelo consumo, pelo melhor, mais bonito e correto. Assim, o ensino deve confrontar-se pela libertação destas falsas visões de mundo, libertar-se da coerção imposta por parte do professor e do conteúdo que se ensina. Essa libertação no sistema escolar deve ser pelo esclarecimento e pelo desenvolvimento de competências como a auto-reflexão, que possibilita uma libertação livre da coerção.

Kunz (1994) esclarece-nos que o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física escolar é o movimento humano, devendo, enquanto estratégia didática, passar pelas categorias de trabalho, interação e linguagem. Quanto aos objetivos primordiais de ensino, propõe o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas, sociais e objetivas. A competência social desenvolve-se pela tematização das relações socioculturais do contexto em que vivem e dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. Para o desenvolvimento da competência objetiva destaca que o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente. Na competência comunicativa destaca que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação do ser humano, sendo que as crianças comunicam-se muito pelo seu se movimentar, pela linguagem do movimento.

**Abordagem Cultural** – Tem no professor Jocimar Daólio seu principal representante no campo acadêmico. Daólio (1995) parte da premissa que é impossível pensar a natureza humana como exclusivamente biológica e desvinculada da cultura. O autor apropria-se do princípio da alteridade, a partir do qual concebe que os seres humanos são iguais somente na sua maneira de serem diferentes. Esse é o ponto de partida para se pensar numa Educação Física que respeite as diferenças não só corporais, mas também as culturais. Um dos pontos de destaque na referida abordagem é o valor dado à técnica. O autor é enfático ao afirmar que toda técnica é cultural, não existindo técnicas melhores ou piores, afirmando, ainda, que a Educação Física norteadada pela égide do rendimento, da técnica perfeita, do melhor, negligencia as diferenças técnicas dos alunos, que não deixam de ser também culturais.

**Abordagem dos Jogos Cooperativos** – Seu principal divulgador é o professor Fábio Brotto. Nessa abordagem Brotto (1995) menciona a necessidade da cooperação em detrimento da competição, destacando o jogo como ponto de partida para buscarmos alternativas para a construção de uma sociedade baseada na solidariedade. Conforme Darido (2003) essa proposta destaca que os jogos não devem ser algo novo pra entreter os garotos, mas uma proposta coerente com valores pedagógicos que deseja transmitir espaços de transmissão simbólica de um povo, espaços onde a partir da cooperação, tem lugar os sentidos da prática que realizamos.

**Abordagem da saúde renovada** – Tem nos professores Dartagnan Pinto Guedes e Markus Vinicius Nahas seus principais representantes acadêmicos. Guedes e Guedes (1997) e Nahas (1992) enfatizam a importância de uma Educação Física escolar voltada para a saúde. Para tanto, apontam para a necessidade de uma relação entre os conhecimentos práticos e teóricos acerca da atividade física, aptidão física e saúde. Afirmam ainda que a adoção dessas estratégias de ensino visam dar subsídios aos escolares no sentido de tomarem decisões de hábitos saudáveis de atividade física ao longo da vida.

Darido (2003) ao destacar os objetivos dessa abordagem menciona que ao final da escolarização básica, os alunos deverão ser capazes de auto-avaliar todos os componentes da aptidão física relacionada à saúde, interpretar os resultados e saber como utilizá-los no planejamento de um programa pessoal, possuindo, desta forma, autonomia para a preparação e avaliação de seus próprios treinos.

**Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais** - Os PCNs (Brasil, 1998) propõem uma visão da cultura corporal de movimento baseada nas três dimensões dos conteúdos: conceitual (o que se deve saber), procedimental (o que se deve saber fazer) e atitudinal (como se deve ser). Os conteúdos estão organizados em três blocos articulados, divididos da seguinte forma: um bloco constituído por esportes, jogos, lutas e ginásticas, outro por atividades rítmicas e expressivas, e outro abrangendo os conhecimentos sobre o corpo.

Ao analisarmos as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos observar que o referido material é abordado com base em diferentes perspectivas (biológica, social, cultural, política), ou seja, o referido material procurou abarcar as diversas abordagens que estão emergindo no campo da Educação Física

escolar. Apesar de seu ecleticismo, os PCNs podem ser considerados uma abordagem por diferenciar-se no seu modo de conceber os conteúdos nas três (3) dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais.

### **1.3 Algumas reflexões sobre a renovação da Educação Física escolar e sua relação com as propostas elaboradas pelos órgãos superiores**

Com o surgimento dessas novas abordagens as discussões no campo acadêmico da Educação Física escolar começam a tomar novos rumos. No entanto, vale refletir se as intenções de reformulação dessa área não estão ficando restritas às argumentações teóricas, ou seja, torna-se relevante a consideração de que os avanços “teóricos” por si só não garantem que possam ter chegado aos professores da educação básica, entendendo esses como os reais sujeitos da prática educativa na escola.

Torna-se relevante desse ponto de vista refletir que, embora tenha uma base teórica reformulada, a Educação Física na escola ainda pode sofrer algumas influências dos modelos tradicionais. Resende (1995) ao mencionar a questão das possíveis influências das novas abordagens da Educação Física e sua interlocução com os professores que atuam na escola afirma que

existe um grupo com intenções renovadoras relacionado ao movimento de críticas às tendências pedagógicas manifestadas no ensino da Educação Física Escolar, mas cabe ressaltar que essas tendências, fundamentalmente inspiradas na aptidão física e no desporto de alto rendimento, ainda são predominantes no contexto da prática profissional em questão (RESENDE, 1995, p. 72).

Com base nessa afirmação, torna-se pertinente indagar sobre alguns pontos, entre os quais: como as novas abordagens veem sendo trabalhadas no cotidiano escolar? Quais as suas influências na prática pedagógica do professor? Qual liberdade pedagógica o professor tem na sua atuação? Enfim, será que o professor na escola apropriou-se das renovações realizadas no campo teórico. Conforme Bracht (1999, p. 82) as propostas pedagógicas da Educação Física deparam-se com desafios de várias ordens, destacando o autor que “um dos desafios é a sua implementação, ou seja, de como fazer que sejam incorporadas pela prática pedagógica nas escolas”.



Ao mencionar sobre a apropriação por parte dos professores das novas abordagens, e, por conseguinte, a implantação delas na prática pedagógica, Daólio (1998, p.60) afirma que (...) “a grande massa de professores de Educação Física no país está distante dessa discussão, não discernindo com precisão um discurso de outro, consumindo algumas publicações e idéias por oportunidade, sem a devida reflexão”.

Borges (1998) é outra autora que contribui para esse debate. Em seu estudo a autora resgata a trajetória escolar, esportiva, acadêmica e profissional de dois professores de Educação Física, partindo da análise de suas práticas em seus contextos de trabalho e, buscando identificar aspectos que influenciam na construção dos saberes desses profissionais. Ao interrogar a respeito dos conhecimentos que os professores de Educação Física utilizavam em suas práticas cotidianas na escola, a autora aponta que eles desconsideravam sua formação acadêmica, alegando, sobretudo o distanciamento entre a formação e a realidade escolar durante o processo de formação docente.

Embora tenha se passado aproximadamente uma década das proposições desses autores, não devemos desconsiderar sua relevância para possíveis reflexões. Esses autores Resende (1995); Daólio (1998) e Borges (1998) não demonstram otimismo em acreditar que devido a Educação Física escolar ter passado por uma renovação no campo acadêmico, a sua prática no cotidiano escolar tenha avançado concomitantemente. O fator mais relevante mencionado pelos autores acima diz respeito aos conhecimentos dos professores, deixando claro que eles em geral não tiveram contato com as novas tendências científicas da Educação Física escolar.

Mais recentemente, outro autor reforça essa tese. Gonzalez (2006) que, em suas pesquisas cotidianas com os professores de Educação Física, apontou que na realidade escolar ainda há um hiato entre aquilo que se propõe na universidade e o que acontece nas aulas de Educação Física.

Não mencionando a Educação Física especificamente, mas sim a Educação em geral, Tardif (2002) destaca que numa dimensão formadora dos saberes, educadores e pesquisadores, ou seja, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, que por ora são destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção de saberes sem nenhuma relação entre si.

Do mesmo modo, ao mencionar a relação entre teoria e prática, Gimeno Sacristán (1999, p. 18) nos alerta que “(...) a crença e a esperança de que o mundo da teoria ou da razão pode melhorar o mundo da prática, sobretudo a partir da modernidade, é um dos motores mais fortes para explicar o que é a educação, o que nela

ocorre e o que desejaríamos que ocorresse”, ou seja, dessa forma, reforça-se a “ilusão” de que as inovações e renovações dependem exclusivamente das reformulações teóricas, que por si só modificariam as práticas daqueles que não produzem o conhecimento, mas, que por outro lado ficariam apenas com a missão de executarem o conhecimento produzido por outros.

Com base nos autores acima mencionados, apontamos para uma visível lacuna entre teoria (aqui entendida como o que é produzido na universidade) e prática (escola). No entanto, apesar das proposições desses autores apontarem para questões importantes, enfatiza-se outro questionamento acerca dos motivos dessa “desconfiança” na possível renovação. Esta não ocorre somente devido a “falta” de conhecimento do professor e sua busca por renovação. Minha própria experiência vivida no processo da implantação e execução da proposta da SEE/CENP (2003) elaborada para as séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual demonstrou que, muitas vezes, os professores recebem “pacotes” pedagógicos prontos.

Longe de discordar da relevância do conhecimento científico para o ofício do professor, aponta-se para outra faceta: de que adianta o professor conhecer os avanços da área, se ele tem que seguir fielmente projetos e propostas elaborados pelos órgãos gestores do ensino? Seguindo essa linha de raciocínio, que valor teria os avanços científicos trilhados pela Educação Física escolar nos últimos anos, se os professores tem a missão de reproduzir materiais elaborados por grupos externos à realidade escolar? Se, por um lado, muitos afirmam a existência de professores com uma formação frágil, sem atualização profissional, acomodados e que, nessa situação, eles se tornarão receptíveis e favoráveis a qualquer proposta, não questionando sua validade, por outro lado, pode-se supor que existem também professores com conhecimentos, que se atualizam, e que, possuem uma concepção própria da função da Educação Física na escola, e por conta disso, norteiam seu trabalho em prol de uma Educação Física que se coadune com a formação de um aluno autônomo nas diversas manifestações da cultura corporal de movimento.

Outro fator relevante a ser mencionado diz respeito a não participação dos professores na formulação da tal proposta elaborada pela SEE/CENP. Esse fato vem ao encontro das proposições de Rus Perez (1998, p. 140) que, ao analisar e avaliar a implementação de alguns programas elaborados pela SEE/SP, constatou que não houve a participação de agentes dos diversos níveis de estrutura no processo decisório, e que os programas e propostas são implementados por meio de decretos, enfatizando ainda

que “a implementação nunca ocorreu pela persuasão ou pela negociação, mas sim pelo “cumpra-se””. Seguindo a mesma linha de raciocínio, ao se posicionarem sobre a relação entre os decretos/objetivos educacionais e os professores, Apple e Teitelbaun (1991, p. 66) enfatizam que “os objetivos e conteúdos curriculares determinados por decretos são visíveis e estão em ascensão. De forma crescente, métodos de ensino, textos, testes, e resultados estão sendo tirados das mãos das pessoas que devem pô-los em prática”.

A não participação dos professores na elaboração, escolha e direcionamento da proposta SEE-SP/CENP (2003) são fatores que colocam em debate a relevância dos avanços científicos que a Educação Física escolar vem a aproximadamente três décadas buscando, já que os professores nessa referida proposta tinham apenas a missão de executores.

Se, por um lado, entendemos que os professores não são meros reprodutores de normas e propostas (ressignificam), por outro lado, podemos lançar luz de que as propostas e pacotes impostos aos professores podem de certa forma “tirar” a oportunidade de poderem refletir, planejar e executarem suas ações norteados pelas novas concepções pedagógicas da área.

Mesmo que os professores não tenham um conhecimento científico atualizado das novas abordagens da Educação Física escolar, vale ressaltar que quando se tornam meros executores de propostas, de um lado, são cobrados pelos órgãos implementadores e, de outro, “tiram-lhes” a oportunidade de pensar e planejar suas ações pedagógicas cotidianas, já que ficam com a missão de “reproduzir” e colocar em execução as tais propostas.

Desta forma apontamos para dois aspectos que colocam em xeque a renovação da Educação Física escolar: o não conhecimento dos professores dos avanços trilhados pela área e as propostas e pacotes impostos pelos órgãos superiores, uma vez que, tais órgãos orientados por uma visão de racionalização do trabalho docente, delimitam aos professores somente a função de executores. Separa-se, desse modo, a essencial tríade do processo de ensino: concepção - planejamento - execução.

## **1.4 As propostas curriculares para a Educação Física na rede pública estadual paulista**

Com a finalidade de um levantamento das propostas curriculares da Educação Física na rede pública estadual paulista, partir-se-á da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da lei nº 4024/61. A educação escolar foi organizada da seguinte maneira: os quatro primeiros anos de escolarização receberam a denominação de Primário, enquanto os quatro anos seguintes de Ginásio. As aulas de Educação Física no então primário eram ministradas pelos regentes da sala (atuais professoras polivalentes) e a importância da disciplina era assim definida: “dada suas bases científicas, é atualmente considerada como um aspecto de educação geral, oferecendo valiosa contribuição ao educando” (PROGRAMA DA ESCOLA PRIMÁRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1967, p. 59).

Mas foi em 1969, por meio do Decreto-lei nº 705, que foram estabelecidos os objetivos gerais da Educação Física para cada grau de ensino na rede pública paulista:

Para o ensino primário, as atividades físicas de caráter recreativo deverão favorecer a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhora da aptidão física, o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade (SEE/SP, 1969).

Dez anos depois da LDB nº 4024/61 foi implementada a lei nº 5692/71. Os diferentes graus de escolarização recebiam agora nova organização e unificação. O primeiro segmento, denominado 1º Grau, era composto por oito (8) séries integradas por um currículo que contemplasse o núcleo comum e a parte diversificada. Nomeava-se disciplina aquelas com orientação teórica, e atividade as de cunho prático sem reprovação exceto por faltas; entre elas estavam Educação Artística, Inglês e Educação Física (BRASIL, PARECER/CFE 853/71). Percebe-se, portanto, que a Educação Física não era ainda tida como disciplina, e sim, como atividade curricular.

No estado de São Paulo, foram apresentados os Guias Curriculares para a Educação Física em 1975, pautados nas modificações introduzidas pela lei 5692/71, que determinava a obrigatoriedade da Educação Física para o 1º e 2º graus, considerando em seu artigo 7º a obrigatoriedade das disciplinas e atividades de Educação Moral e Cívica, de Educação Física, de Educação Artística e de Programas de Saúde nos currículos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

A própria Secretaria Estadual de Educação, por meio da SEE/CENP (2003), estabeleceu que o primeiro documento elaborado com o intuito de definir as diretrizes gerais para o ensino da Educação Física escolar (correspondente, nos dias atuais, à Educação Básica), normatizando os encaminhamentos dos componentes que alicerçam a estrutura do currículo em relação às finalidades educacionais e ao processo de ensino-aprendizagem, foi aquele intitulado “Guias Curriculares Nacionais”, também conhecido pelos professores como “verdão” em decorrência da cor da capa do material.

Ao mencionar os objetivos da Educação Física escolar, os Guias apontavam, “(...) o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade” e do “(...) fortalecimento da vontade, aquisição de novas habilidades, estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos saudáveis, que lhe possibilitem o emprego útil do tempo de lazer” (BRASIL, GUIAS CURRICULARES NACIONAIS, 1975).

O referido material foi elaborado no final da década de 1960 e início da década de 1970. Nesse documento, a Educação Física foi tratada como pertencente à área de comunicação e expressão, juntamente com a Língua Portuguesa e a Educação Artística (tal como foi chamada na época). Silveira (2003) destaca que entre as críticas feitas ao documento pode-se destacar resumidamente as seguintes: a desconsideração das peculiaridades regionais de cada estado brasileiro por causa dos encaminhamentos que pressupunham uma cultura única para o país inteiro; os objetivos educacionais que foram chamados de mecanicistas por estabelecerem referenciais para as características dos alunos com base em dados exteriores aos da população brasileira; os parâmetros de avaliação que conceberam a aprendizagem do conhecimento como um processo homogêneo para todos, secundarizando as diferenças individuais. Aos estados coube a tarefa de elaboração dos subsídios e de realização do programa de capacitação de professores para atuarem nas escolas seguindo esses referenciais.

Dessa forma, com o intuito de subsidiar os professores na implantação dos referidos Guias, o CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais)<sup>10</sup> elaborou uma série de materiais para a sua implementação e promoveu um programa de capacitação dos professores em massa<sup>11</sup> para vivenciarem as práticas a

---

<sup>10</sup> Atual Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)

<sup>11</sup> Conforme Oliveira e Silveira (2003) realizaram-se encontros e capacitações, organizados pela CERHUPE, destinadas aos professores de Educação Física. Para estes encontros foram editados os livros da série – “Aperfeiçoamento de pessoal docente de Educação Física” e a série “Treinamento de pessoal docente de Educação Física”, ambos tratavam de temas variados.

serem desenvolvidas no trabalho escolar. Os objetivos, bem como a metodologia de ensino, foram identificados como alinhados à corrente mecanicista em razão do método diretivo centrado no professor e da definição prévia dos resultados a serem alcançados.

Ainda conforme o disposto no documento elaborado pela CENP (2003), os debates em torno da elaboração dos Guias Curriculares Nacionais sofreram influências dos ideais da Escola Nova. No entanto, apontamos que esse fato, não significa que o movimento tivesse repercussão na escola, mas sim, entendemos como uma tentativa de imprimir alguns postulados. A edição do documento e a elaboração dos subsídios teóricos e práticos para a sua implementação foram realizadas no regime político da ditadura militar. As tendências metodológicas de ensino e a formação do profissional de Educação Física também sofreram fortes influências da ditadura, as quais só foram modificadas com a restauração da democracia.

Oliveira e Silveira (2008) mencionam que o “Verdão”, como era chamado pelos professores, assume, num primeiro momento, o caráter de “guia” e apresentava conteúdos organizados e detalhados didaticamente; havia uma clara evidência do enfoque dado aos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos pela Educação Física.

Para a implementação dos Guias Curriculares na rede pública estadual paulista, a CENP lançou uma série de publicações chamadas “Subsídios para a implementação dos Guias Curriculares de Educação Física”. Estes documentos foram organizados em quatro edições destinadas para as quatro primeiras séries do então chamado 1º grau, e volumes únicos que tratavam de modalidades esportivas específicas, destinadas à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. As edições destinadas às quatro (4) primeiras séries já denotava que as aulas nesse nível de ensino não seriam ministradas por um professor especialista e sim, pelo polivalente, já que na introdução dos *Subsídios de implementação* dos guias, para as quatro (4) primeiras séries do 1º grau, enfatizava-se que

Conhecendo as dificuldades dos professores polivalentes para a realização de atividades neste campo, propusemo-nos a realizar este trabalho, com o intuito de auxiliá-los na tarefa de planejar, executar e avaliar, visando alcançar metas que levem o aluno a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físicos, psíquico e espiritual (SEE/CENP, 1978)

O início dos anos de 1980 foi um período de grandes embates teóricos acerca das funções e finalidades da Educação Física escolar. Conforme Darido (2003) é nesse período que começam a surgir as abordagens renovadoras na Educação Física escolar, surgindo, dessa forma, na Educação Física um amplo processo de discussão acadêmica,

especialmente no que diz respeito à definição de seu objeto de estudo e à sua caracterização como uma área de conhecimento. Essas discussões levaram a uma reavaliação das finalidades da Educação Física dentro e fora do contexto escolar.

A rede pública estadual paulista também promove mudanças tanto de ordem estrutural, quanto de sua concepção dos objetivos da Educação Física na escola. Fato também reconhecido em documentos da CENP (2003), especialmente no produzido para subsidiar os professores de Educação Física: com o declínio da ditadura militar e o fortalecimento da democracia, ocorreram várias mudanças na política educacional dos governos federal e estadual. Acompanhando essas mudanças, a SEE/CENP elaborou, na década de 1980, novas propostas curriculares para a Educação Básica, abarcando todos os componentes do ensino.

Conforme Silveira (2003), as propostas curriculares para os diversos componentes do ensino, apresentadas pela SEE/CENP, configuraram-se como um empreendimento inusitado para o Estado de São Paulo. Elaboraram-se duas propostas curriculares específicas para a Educação Física: uma para o ensino de 1º grau e outra para o ensino de 2º grau. O mesmo autor destaca que esse processo atravessou todo o período de efervescência das discussões acadêmicas ocorridas na Educação Física.

Em meio a esse embaraçoso e acirrado embate acadêmico e seus pressupostos teóricos, que se reportavam a diferentes abordagens e discussões, caminhou-se para um tratamento metodológico, o qual foi chamado genericamente, na rede estadual paulista, de “sóciointeracionista” (CENP, 2003). Conforme Oliveira e Silveira (2003) assumia-se a partir desta proposta para o 1º grau uma contraposição ao modelo tecnicista – esportivo dos Guias Curriculares, passava-se, então, a valorizar as experiências prévias dos alunos e suas diferenças individuais no “processo de construção do conhecimento”.

A versão preliminar dessa proposta, apresentada em 1986, foi testada gradativamente na rede pública estadual. O processo de capacitação de professores deu-se de forma mais centralizada, ou seja, a SEE-SP/CENP trabalhou com os representantes da área específica, pertencentes às oficinas pedagógicas nas antigas Delegacias de Ensino<sup>12</sup>. Esses representantes da área eram os responsáveis pela capacitação subsequente dos professores jurisdicionados em sua região. Silveira (2003) menciona que grandes avanços foram observados com a implementação, especialmente no que se refere à discussão acerca dos enfoques educacionais, à elevação do *status* da

---

<sup>12</sup> Atualmente denomina-se Diretoria de Ensino

Educação Física na instituição escolar e ao processo metodológico que se instaurava, denominado, de forma bastante genérica e imprecisa, de “construtivismo”. No entanto, foi somente no ano de 1989 que a SEE/CENP lançou “oficialmente” a proposta de Educação Física para o Ciclo Básico<sup>13</sup> (antigas 1ª e 2ª séries do Primeiro Grau).

Conforme visão divulgada pela CENP (2003), em 1989 ocorreu a implantação de uma proposta construtivista para a Educação Física. Por outro lado, na realidade concreta das escolas era muito difícil apontar um professor como mecanicista ou construtivista isoladamente, dadas as características de seu próprio processo de formação no ensino superior, que não preparava o futuro professor para atuar somente de uma ou de outra maneira.

Silva (1996), em seu estudo sobre como os professores de Educação Física se manifestaram frente à proposta construtivista, aponta que, em geral, estes não tiveram conhecimento da proposta, e que, por outro lado, suas práticas estavam muito atreladas às suas experiências ligadas ao ensino tradicional. A autora concluiu, ainda, que a ausência de capacitações e orientações aos professores foram os principais motivos do fracasso na implantação da proposta.

Na década de 1990 as redes de ensino depararam-se com a elaboração da LDB 9394/96 e dos PCN, feita pelo governo federal, para todos os componentes do ensino escolar. A partir da promulgação da LDB 9394/96 e da elaboração dos PCNs, conforme o que defendido no âmbito da CENP (2003) observou-se o surgimento de projetos que, de certa forma, influenciaram o rumo da Educação Física na instituição escolar.

No ano de 2000, a SEE/CENP, respaldada na LDB 9394/96, implantou o Projeto Correção de Fluxo do Ciclo II, com a finalidade de corrigir a defasagem idade/série que o sistema de avaliação e de reprovação escolar produziu ao longo dos anos anteriores. O projeto tinha a finalidade de proporcionar ao aluno que frequentasse durante o período de um a dois anos, um salto nas séries escolares, de forma não sequencial, de modo que ele conseguisse desenvolver as competências e habilidades para se lidar com o conteúdo, independentemente da série escolar a que fosse remanejado. Dessa forma, estaria novamente em condições de acompanhar o seu grupo de colegas de mesma idade. Para a realização de tal projeto, a SEE-SP/CENP contratou a Ong CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação

---

<sup>13</sup> Uma melhor explanação sobre o ciclo básico, que significou a inclusão do professor especialista de Educação Física na docência nos dois primeiros anos de escolarização, encontra-se no item 1.5 do presente trabalho.



Comunitária), em 2000, para os serviços de produção de materiais e de capacitação de professores para os docentes que assumissem as aulas dessas classes. O modelo de capacitação desenvolvido foi o centralizado: preparavam-se os ATPs do núcleo das oficinas pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino do Estado, com a finalidade de capacitar posteriormente os professores de suas respectivas Diretorias de Ensino.

Conforme o já referido documento da CENP (2003), a capacitação foi fundamentada numa proposta pedagógica elaborada para todos os componentes curriculares e para a toda a escola, pautada nos seguintes elementos: trabalho heterogêneo (consideração das diferenças individuais), trabalho diversificado (do coletivo ao individual), aprendizagem não homogênea (consideração dos diferentes ritmos de aprendizagem) e com um processo de avaliação apontando os avanços na aprendizagem e as dificuldades como redimensionadoras do processo ensino-aprendizagem.

Silveira (2003) menciona que, diferentemente de outros componentes curriculares, a Educação Física ainda não tinha um material pronto e este foi sendo discutido, produzido e testado paulatinamente com o próprio grupo de ATP e depois com o grupo de professores que assumiriam as aulas do projeto. Verifica ainda o autor que isso possibilitou uma experiência muito interessante da qual se pôde destacar o seguinte: o procedimento metodológico foi constituído de três fases: a prática, a reflexão e o registro. O modo de seleção do conteúdo expressava um recorte que visava o despertar de competências e habilidades, além de proporcionar um salto qualitativo na recuperação da demanda de defasagem idade/série.

A partir dos resultados de aprendizagem favoráveis que esse projeto produziu na rede pública estadual, a SEE-SP/CENP estabeleceu uma nova ação: a de irradiação dos fundamentos da proposta pedagógica e da metodologia de ensino a todos os professores/alunos do ensino regular do ensino fundamental e médio. Essa ação foi desenvolvida mais como “sensibilização”, já que, como propagandeia a CENP (2003), os professores que ousaram aplicar esse projeto na prática obtiveram resultados muito satisfatórios na aprendizagem significativa de conhecimentos específicos por parte dos alunos, o que o transformou essa experiência no referencial para o trabalho no ano de 2003.

Outro fato marca também o ano de 2003: por meio da Resolução 184/02, a SEE/SP implantou as aulas de Educação Física e Artes nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvidas pelo professor especialista da área. Dois fóruns de

Educação Física escolar foram realizados em 2002, com o intuito de discutir a entrada do professor especialista nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por meio do documento já citado, a CENP (2003) destaca que o grupo de ATP e de professores especialistas que participaram dos fóruns considerou a relevância dos avanços obtidos na área e das experiências metodológicas desenvolvidas a partir da implantação do projeto *Correção de Fluxo do Ciclo II*. Este acabou por se tornar a referência para o encaminhamento do trabalho a ser realizado em 2003. A justificativa para tal empreitada é a de que se estava levando em consideração as reivindicações e a história do profissional especialista de Educação Física da própria rede estadual de ensino. Desse modo, iniciou-se a implementação de um trabalho que partiu da disseminação das experiências supostamente bem sucedidas dos professores para todo o ensino fundamental e médio.

Nas palavras expressas pela própria CENP (2003), a proposta curricular de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental incorpora, no seu conteúdo, um trabalho que já vinha sendo discutido, implementado e testado na rede estadual de ensino, havendo apenas um recorte do modelo do *Projeto Correção de Fluxo do Ciclo II* para as séries iniciais do ensino fundamental.

Essa forma “democrática” de implantação da tal proposta apresentada pela SEE/CENP (SÃO PAULO, 2003) não coaduna com os reais princípios adotados no processo de implantação, uma vez que o grupo de professores tinha a incumbência de aplicar a referida proposta pelo “cumpra-se”, já que ela veio acompanhada da “ameaça”, de que esse retorno das disciplinas de Educação Física e Artes era um projeto da SEE/CENP, e que, se não fosse bem sucedida sua aplicação, os profissionais de Educação Física poderiam ser retirados desse ciclo de ensino, fato este que deixava todos os envolvidos apreensivos, já que a maior parte dos professores que participavam da implantação eram, naquele momento, Ocupantes de Função na Atividade (OFA).

Esse modo de proceder da SEE-SP/CENP vai ao encontro da tendência de acirramento do controle externo sobre o trabalho do professor, tal como foi identificada por Apple e Teitebaun (1991, p. 69). Os autores mencionam que “as pressões e os controles externos dificultam que os professores façam qualquer coisa diferente das que estão sendo propostas pelos órgãos superiores”.

Dessa forma, os tais órgãos apresentam-se como “controladores” do trabalho dos professores, visto que elaboram suas propostas e “supervisionam”, ao invés de possibilitarem aos professores um trabalho em conjunto (elaboradores/professores).

O modo de elaboração sem a participação dos professores, o modo da implantação por meio do “faça”, aliada as cobranças feitas em relação à “obrigação de aplicação” da proposta, faz com que, de certa forma, diminua qualquer possibilidade dos indivíduos não fazerem no mínimo parcialmente o que estava sendo proposto.

## **1.5 A presença do professor de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual paulista**

O fracasso escolar nas primeiras séries, no estado de São Paulo, tornou-se alvo de maior atenção a partir do ano de 1983. Como uma forma de combatê-lo, foi implantado em 1984 o chamado *Ciclo Básico*, a partir da promulgação do Decreto nº 21.833/1983<sup>14</sup>, que o instituía no ensino de 1º grau das escolas estaduais, cujo artigo 1º define as suas finalidades:

- I - assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;
- II - proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;
- III - garantir as escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, na proposta inicial do Ciclo Básico buscou-se romper com o modelo de seriação presente nas duas séries iniciais do 1º grau. No Estado de São Paulo foi a primeira mudança abrangendo o sistema seriado, englobando as antigas primeiras e segundas séries do 1º grau tendo, portanto, a duração mínima de dois anos para que cada aluno tivesse tempo de adquirir habilidades básicas necessárias para o prosseguimento dos estudos. O objetivo revelado era o de garantir maior oportunidade de sucesso aos alunos dessa faixa etária, na aquisição dos mecanismos básicos da leitura e da escrita e na aquisição de conhecimentos e habilidades previstos no projeto pedagógico da escola.

Considerava-se que crianças de mesma faixa etária possuem níveis e ritmos diferentes de aprendizagem e desenvolvimento.

---

<sup>14</sup> Disponível no site da Assembléia Legislativa de São Paulo – [www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br).

A proposta do Ciclo Básico também tinha como metas o combate à evasão escolar, proporcionada pela repetência nas séries iniciais e a melhoria na qualidade de ensino, com a diminuição nos altos índices de fracasso escolar do período. Em 1988 aconteceu uma primeira avaliação do Ciclo Básico, implantado no ano de 1984 em São Paulo. De acordo com o documento elaborado, apesar dos problemas existentes na rede pública, realizou-se uma avaliação positiva do Ciclo Básico, pois foi constatado um aumento significativo no número de matrículas na 3ª série, o que representava, assim, a redução do fracasso escolar.

Se remetêssemos nosso olhar somente para os dados estatísticos, poderíamos dizer que o aumento de matrículas na 3ª série é um dado relevante com vistas à busca da redução da evasão e, por conseqüência, do fracasso escolar. No entanto, quando ampliamos nosso olhar para a relação quantidade *versus* qualidade, vale atentarmos para as idéias de Torres (1996) de que, a redução das taxas de repetência e de evasão escolar não significa um avanço ou melhoria na aprendizagem dos alunos, uma vez que a presença do aluno por maior tempo na escola não garante que os mesmos estão avançando no aprendizado.

Após a avaliação dos resultados da implementação do Ciclo Básico, no ano de 1988, por meio do Decreto Estadual nº 28.170 de 21 de janeiro, ficou estabelecida a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. No que se refere à Jornada Única Docente, o decreto regulamentou que a jornada de trabalho do professor que atuava no Ciclo Básico seria a Jornada Única de 40 horas, divididas em 32 horas-aula e 8 horas-atividade. Dessas 32 horas-aula, seis poderiam ser destinadas a trabalhos pedagógicos na escola. Com a instituição da Jornada Única Discente, o aluno permaneceria 30 horas semanais na escola, sendo elas divididas da seguinte forma: 26 horas sob orientação do Professor polivalente, 2 horas sob orientação do professor especialista de Educação Física, e 2 horas semanais sob orientação do professor especialista de Educação Artística. No que tange ao professor de Educação Física, sua atuação foi regulamentada pela Resolução SE nº19/1987, que dispõe sobre as aulas de Educação Física no ensino de 1º e 2º graus:

Art. 2º As aulas de Educação Física serão ministradas no Ciclo Básico (1ª e 2ª séries) pelo professor especialista, e nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental pelo professor de classe, e nas suas demais séries, por professor III licenciado em Educação Física e portador de registro no órgão competente, devendo ficar mantidas as disposições do Decreto nº 28.170/88 que esclarece que serão garantidas das atividades de expressão artística e corporal através das aulas de Educação Artística e Educação Física.

De acordo com o disposto nesta resolução, a inclusão das disciplinas e dos professores especialistas de Educação Física e Educação Artística, em conjunto com a Jornada Única, partiram do pressuposto que essas áreas, consideradas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, não eram exploradas pelos professores polivalentes, o que dificultava a consecução dos objetivos principais do Ciclo Básico.

Ora, se, por um lado, temos uma valorização da disciplina Educação Física e, por conseguinte, do professor especialista com a inserção desse profissional nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por outro, o significado dessa inserção, perante os órgãos gestores de ensino, aponta não para a valorização dos conteúdos próprios da Educação Física, mas sim, entendendo-se essa disciplina como um apêndice para o aprendizado das disciplinas mais tradicionais como Português e Matemática. Como argumentam Lippi e Lima (2006, p.255), “na verdade, eram consideradas atividades alternativas (as vinculadas à Educação Física e à Educação artística) que poderiam auxiliar o aluno no aprendizado e desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática”. O curioso é que as aulas nessas áreas, nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, continuaram sob a responsabilidade do professor polivalente.

Em 1995 a SEE, amparada na Resolução SE nº 265/1995, afastou de vez os professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) com a alegação de que o professor polivalente recebia, em sua formação inicial e continuada, saberes necessários à prática pedagógica em Educação Física. Lippi e Lima (2006) são enfáticos ao mostrarem sua inquietação com a devida Resolução, uma vez que o argumento que possibilitou o acesso do professor de Educação Física a esse ciclo de escolarização em 1987, foi justamente o de que o professor polivalente não explorava adequadamente os conteúdos da disciplina de Educação Física por deficiência na sua formação, que incidia basicamente sobre a alfabetização.

Nery (2001) menciona que não existem dados oficiais que explicitem os reais motivos da retirada do professor de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, o que existe são discursos de antigos professores e diretores de escola sobre certa resistência dos profissionais em atuarem nesse ciclo de ensino.

Lippi e Lima (2006, p. 257) ao destacarem os motivos da retirada desses profissionais desse ciclo de ensino afirmam que

(...) mesmo não negando problemas no âmbito didático pedagógico e na formação inicial e continuada do profissional de Educação Física, a principal causa está relacionada às políticas impostas pelas instituições financeiras internacionais que influenciaram nas mudanças das políticas públicas para a área de educação e como consequência a retirada do professor especialista desta modalidade de ensino. Segundo os professores, a Secretaria de Educação afirmou que os professores polivalentes recebiam, em sua formação inicial e continuada, saberes necessários à prática docente em qualquer área do conhecimento nessa modalidade de ensino. Segundo o assessor da CENP: “havia a necessidade de apresentar uma justificativa, a solução foi esta”.

As professoras Suraya Cristina Darido e Irene Conceição Andrade Rangel do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, enviaram uma carta no destinada a então Secretária da Educação do estado de São Paulo Guiomar Namos de Melo. Na referida carta o assunto era relativo à permanência dos professores especialistas em Educação Física, ministrando aulas do antigo CB à 4ª série nas escolas da rede estadual.

Em resposta às professoras a SEE/SP (1995) mencionou que a determinação para que todos os componentes do quadro curricular das séries iniciais sejam de responsabilidade do professor polivalente resulta do entendimento de que esse profissional dispõe de fundamentos psicopedagógicos exigidos para crianças em início de escolarização, e diante dessa perspectiva, não se justifica a presença dos professores especialistas. Ao posicionar-se sobre a questão da formação das professoras polivalentes e sua formação para ministrar aulas de Educação Física, a SEE/SP (1995) afirmou reconhecer que a formação dos professores de um modo geral, e não só dos polivalentes tem sido insuficiente.

Há estudos (Pimenta, 2000 e Nery, 2001) que investigaram a opinião de especialistas de ensino (coordenadoras pedagógicas e diretoras) sobre quem deve ministrar as aulas de Educação Física. Todos foram unânimes em afirmar a importância fundamental do professor especialista para ministrar as aulas nesse ciclo de ensino. Freire (1989) afirma o mesmo, argumentando que a escola tem atualmente um conjunto de matérias dedicadas à formação do intelecto e apenas uma que reúne conteúdos voltados para a formação corporal.

Lima (1995) realizou uma pesquisa junto a um grupo de professores de Educação Física, na Delegacia de Ensino de Presidente Prudente, e constatou um considerável avanço na prática pedagógica de profissionais da área que atuavam no Ciclo Básico. Demonstravam maior segurança, estavam em busca de suportes teóricos para responder as exigências da prática e alguns professores afirmavam que se identificavam plenamente com o trabalho pedagógico nesse nível de ensino. Em seu

estudo, Lima (1995), que atuava como ATP na época, também realizou uma avaliação junto aos Diretores de Escolas da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente e constatou que a atuação do professor de Educação Física estava avançando qualitativamente e em processo de consolidação.

Os discursos oficiais, na época, porém camuflavam a realidade com argumentos de natureza pedagógica e a saída do professor especialista não se pautou em nenhum tipo de estudo ou processo de avaliação. As medidas foram tomadas de maneira arbitrária, deixando diversos profissionais sem condições para o exercício da profissão no período.

Lippi e Lima (2006, p. 257) indagando o modo pelo qual as políticas educacionais tratam o ensino público e suas relações com Educação Física mencionam que

A saída dos professores especialistas de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental, sabendo que o professor polivalente não teria em sua formação suporte para ministrar tal disciplina, mostra o descompromisso do poder público com a parcela majoritária da população, ao restringir-lhes os conhecimentos da cultura corporal. Não demonstrando esforço para a realização de um processo de diminuição das desigualdades sociais, acentua-se um sistema dual de ensino, que possui escolas com currículos diferenciados para os filhos dos mais abastados e para os filhos dos pobres, contribuindo para a manutenção do *status quo*.

Em consonância com os autores acima mencionados, Silva (2002) destaca que a retirada dos professores de Educação Física do ciclo I, além de romper com os direitos dos alunos das classes menos favorecidas de terem uma educação de qualidade tão “prometida e pretendida” pelos órgãos governamentais competentes, também colocou a disciplina, que já era tratada à margem pelos órgãos superiores, num estado de abandono ainda maior.

Durante esse período (1995-2003), diversos foram os embates e discursos acadêmicos em torno da presença do professor especialista na disciplina de Educação Física. Mas por que a presença do professor especialista em Educação Física e não em Matemática, por exemplo? Há uma discussão complexa em torno do papel da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental sendo que, por um lado, há os que defendem as questões corporativistas e a presença de um professor especialista na área e, por outro, há os que defendem ser melhor para a criança o contato com um único professor. Freire (1989) menciona que os interesses corporativistas não levam em conta a necessidade de uma educação adequada e sim, uma maior ampliação do mercado de

trabalho. Por outro lado, a idéia romântica de preservar a criança do contato com outros professores carece de fundamentos realistas. Ao posicionar-se sobre essa discussão, o autor afirma que “no fim, o problema será resolvido em termos econômicos. A fórmula mais barata será a utilizada, pois se trata de Educação, e, nesse aspecto, a área de Educação Física leva nítida desvantagem” (FREIRE, 1989, p. 79). Silva (2002, p.8) é outro autor que vem ao encontro dessa proposição, destacando que “a substituição dos docentes responsáveis pela Educação Física no ciclo I do Ensino Fundamental não se pautou nas necessidades do educando, apoiando-se, sobretudo em critérios de natureza econômica”.

Não mencionando a Educação Física especificamente, mas sim, a educação em geral, Corragio (1998) afirma que, em matéria educativa, torna-se muito difícil separar um conteúdo especificamente educativo da constante confrontação com projetos de cunho econômicos e políticos. Coloca ainda o autor que “es fundamental, al examinar las políticas educativas, comprender que una parte substancial de lãs propuestas específicas no es resultado de una reflexión sobre la educacion, sino lá expresión em la educación de la nueva política econômica” (CORRAGIO, 1998, p. 80).

Silva (2002), analisando o texto da LDB 9394/96, afirma ficar claro que a Educação Física garantiu algum espaço como componente curricular da educação básica, porém, a lei não determina a qualidade de seu oferecimento, tais como profissionais habilitados e número de aulas para as séries iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar que não temos a intenção de afirmar que o professor polivalente é mais ou menos preparado do que o especialista em Educação Física para ministrar a disciplina nesse ciclo de ensino <sup>15</sup>, mas, para o modo de política educacional que deixa as “brechas” para os sistemas de ensino aderirem ou não à presença do especialista nessa modalidade de ensino. No entanto, Darido (2001), em seu estudo sobre a formação da professora polivalente (PEB I) e sua preparação para atuar com a disciplina de Educação Física, afirma que

---

<sup>15</sup> A formação do curso de pedagogia coloca como competência a formação do profissional para ministrar aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o disposto na Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, no seu artigo 5º - Inciso - VI - O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Dessa forma, a licenciatura em Pedagogia também certifica esse profissional no que tange ao direito de ministrar aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental.



as professoras de sala, provavelmente em função das suas experiências anteriores na escola com as aulas de Educação Física e a formação inicial realizada no magistério (nível médio) ou no ensino superior, parecem não garantir qualidade de ensino, na medida em que as práticas mais comuns se resumem a oferecer uma bola para os alunos. Além disso, fazem dos momentos fora da sala de aula um prêmio ou castigo, na dependência do “bom” comportamento dos alunos (DARIDO, 2001, p. 69-70).

Em meio a essa discussão acadêmica, de um lado, e a política educacional, de outro, a SEE/SP, por meio da Resolução 184/02, implantou no ano de 2003 as aulas de Educação Física e Artes nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvidas pelo professor especialista da área, considerando:

- a importância que a cultura de manifestações artísticas e a vivência de atividades de socialização, lúdicas e esportivas representam no processo de formação da criança enquanto estudante-cidadã do ciclo I do Ensino Fundamental;
- a necessidade de se intensificar para o alunado dessa faixa etária a vivência dessas práticas em contextos escolares estimuladores de atividades sistemáticas, específicas e diversificadas;
- a oportunidade de se assegurar a implementação dessas atividades por meio de um trabalho conjunto entre professores portadores de níveis de formação diversa e experiências próprias.

Conforme a Resolução 184/02, dada a importância dessas duas disciplinas, determina-se que:

Art. 1º - as aulas de Educação Física e de Educação Artística previstas na matriz curricular do ciclo I das escolas estaduais com carga horária semanal de 25 horas serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina e na conformidade contida na presente resolução.

A Resolução 01/04 apresenta algumas complementações à Resolução 184/02, mais especificamente no que tange à quantidade de aulas das disciplinas de Educação Física e Artes na matriz curricular. As referidas complementações são apresentadas no Artigo 1º: duas aulas semanais para cada disciplina nas classes com carga horária de 25 horas semanais e uma aula semanal para cada disciplina nas classes com carga horária de 20 horas semanais.

Outro ponto de destaque da Resolução 184/02 é a participação dos professores polivalentes durante as aulas. Estipula-se, no Artigo 3º, que as duas aulas semanais de Educação Física e Educação Artística, ministradas por professor especialista, deverão ser acompanhadas pelo professor regente da sala.

A presença do professor polivalente foi destacada na época por dois discursos: o primeiro refere-se à não redução da jornada da professora polivalente; o segundo

vincula-se ao fato de que esse profissional deveria acompanhar o especialista, pois, na ausência deste, o polivalente seria o responsável por ministrar as aulas, ao invés de colocar um substituto específico da área.

Ao mencionarem as razões do acompanhamento da professora polivalente, Lippi e Lima (2006) afirmam que, com a presença dos especialistas de Artes e Educação Física, a SEE/SP teve outro empecilho: a remuneração das aulas que eram ministradas pelo Professor de Educação Básica I(PEB-I). Logo para não criar conflitos de natureza salarial com a categoria dos PEB-I, a SEE decidiu remunerar o PEB-I e os professores especialistas de Educação Física pela mesma aula no Ciclo I do Ensino Fundamental, sendo que o PEB-I atuaria, nessas aulas, como auxiliar do professor especialista. Os autores, no entanto, destacam que essa medida adotada pela SEE/SP teve apenas um caráter político-econômico, sem nenhuma intencionalidade pedagógica de melhoria da qualidade do ensino.

Tentar entender as reais razões desse “entra e sai” de professores especialistas nas séries iniciais do ensino fundamental é uma tarefa um tanto quanto difícil, já que as políticas educacionais não possuem uma continuidade de metas e propostas. O que se pode arriscar a dizer em relação ao retorno dos professores de Educação Física no Ciclo I é a hipótese de que isso decorreu das mudanças na SEE/SP, mais precisamente do seu secretário, pois com a entrada do professor Gabriel Chalita, no ano de 2002, ocorreram alterações de diversas ordens, desde as administrativas, em cargos de confiança, até a mudança de orientação da CENP. Além disso, no âmbito pedagógico, o secretário concedeu maior relevância a essas áreas, que vinham sendo desprestigiadas na gestão anterior. Esse fato pode ser constatado com a nomeação do professor Fábio Chalil Fares Saba, graduado em Educação Física, para um cargo de alta confiança: secretário adjunto. A partir da sua nomeação, Fábio Saba propõe um projeto de retomada de uma proposta pedagógica para a disciplina Educação Física. Para tanto, no mesmo ano, ele inicia as discussões para o provimento do retorno do professor de Educação Física às séries iniciais do Ensino Fundamental, que seria essencial para a construção de uma nova proposta para área.

Lippi e Lima (2006, p. 259), em sua pesquisa sobre o professor de Educação Física e a política estadual paulista, constataram que

o retorno do professor de Educação Física às séries iniciais do Ensino Fundamental e a implementação de uma proposta pedagógica não refletem uma mudança nos rumos da política educacional no Estado de São Paulo. Apenas, ocorre, principalmente, em razão da

entrada de um Secretário com formação e concepções diferentes da Secretária anterior e, também, pela presença de um professor de Educação Física como Secretário Adjunto. Este último tornou-se o principal responsável pela organização e planejamento de um projeto para a implementação dessa ação. Não é possível, portanto, estabelecer nexo entre as políticas públicas adotadas e essa medida, pois o retorno pautou-se prioritariamente no empenho pessoal do Secretário Adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que acreditava na proposta, caracterizando-a como uma ação de natureza isolada.

Enfim, com algumas ressalvas, e sem uma explicação clara, a Educação Física nas séries iniciais teve o retorno do professor especialista. E esse retorno veio acompanhado de uma proposta da SEE/CENP.

## **1.6 A implantação da proposta de Educação Física pela SEE/CENP para as séries iniciais do Ensino Fundamental**

Com a posse de Gabriel Chalita, como titular da pasta da Secretaria da Educação, no ano de 2002, ocorreram alterações de diversas ordens, desde mudanças administrativas em cargos de confiança, tais como na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e na Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Quanto à política educacional, projetou-se, a partir de 2003, maior articulação entre as coordenadorias (CENP, COGSP e CEI) pautadas, principalmente, no princípio da descentralização da formação continuada e do atendimento às necessidades locais das diversas regiões do Estado. Além disso, no âmbito pedagógico, conforme já mencionado anteriormente, o referido secretário concedeu maior relevância às áreas que vinham sendo desprestigiadas na gestão anterior, como, por exemplo, a Educação Física e a Educação Artística.

No ano 2002, a SEE realizou dois fóruns sobre Educação Física escolar com vistas ao atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental pelo professor especialista. Os fóruns tiveram como objetivo promover discussões sobre o projeto que seria implantado, a partir do ano seguinte. Esses fóruns contaram com a presença de representantes do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), da CENP, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), do Conselho Regional de Educação Física de São Paulo (CREF-SP) e professores da Universidade de São Paulo (USP). No entanto, apesar da realização dos dois encontros com caráter de fórum, foram os professores da

USP que apresentaram suas considerações acerca de uma proposta pedagógica para o ensino de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental (CENP, 2002).

Para esses dois fóruns, realizados nos meses de setembro e dezembro de 2002, foram convidados todos os ATPs de Educação Física, mais quatro professores de cada uma das 89 Diretorias de Ensino existentes no Estado e todos os Supervisores de Ensino responsáveis pela área. Segundo o exposto no documento da CENP (2002), a participação dos ATPs na elaboração e implantação da proposta foi na condição de co-autores das atividades, além de serem os responsáveis pelo acompanhamento do desenvolvimento do trabalho e pela coleta de dados para reavaliação constante do projeto junto à SEE.

Em contraposição a essa visão “democrática”, destacada pela CENP, presente na construção da tal proposta, Lippi e Lima (2006, p. 258) realizaram uma pesquisa com os ATPs em que um deles afirmou que “(...) a construção da proposta foi feita por eles, nós só ajudamos na elaboração de planos de aula a partir das orientações deles”.

Dessa forma, evidencia-se qual é o modelo de democracia promovida pela SEE/CENP, no que tange à participação dos ATPs na elaboração da proposta. Torres (1996, p.139) já nos alertava no final do século passado que convivemos atualmente com “a virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões da política educativa”.

Na elaboração da proposta pedagógica, a SEE/CENP definiu como objeto de estudo dessa área o movimento humano, afirmando que “o trabalho com a Educação Física na instituição escolar remete-nos ao ensino acerca do objeto de estudo da área de conhecimento correspondente: o movimento humano” (CENP, 2003, p.7). Esse modo de entender a Educação Física como meramente atrelada ao desenvolvimento do movimento humano é próprio da abordagem desenvolvimentista, que em nosso entender é reducionista das possibilidades pedagógicas e educativas da Educação Física no contexto escolar <sup>16</sup>.

Na concepção da SEE/CENP (2003), a Educação Física escolar responsabiliza-se pela disseminação dos saberes escolares relativos à especificidade da área, ou seja, a aplicação pedagógica desse conhecimento para contribuir na formação do cidadão

---

16 - No item 1.7 do presente trabalho, apresentamos uma discussão mais detalhada sobre a abordagem desenvolvimentista e sua finalidade educacional, onde buscou-se, por meio de algumas reflexões e críticas sobre a relação entre os objetivos que proposta busca atingir e a abordagem pedagógica desenvolvimentista adotada pela SEE/CENP.

autônomo, crítico e participativo, capaz de atuar com competência, responsabilidade e dignidade na sociedade em que vive e assim contribuir para a sua constante transformação.

As Diretorias de Ensino, na figura de seus ATPs, ficaram encarregadas da implementação da proposta, tornando-se as responsáveis para difundir aos professores, por meio de capacitações, o objeto de estudo e ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2003, o programa de formação continuada da SEE funcionou da seguinte forma: Os ATPs de Educação Física de cada Diretoria de Ensino participavam de encontros mensais com os elaboradores da proposta nas quais esclareciam e ampliavam os conhecimentos da área sobre os fundamentos e a organização da proposta. Logo após, os ATPs tinham a incumbência de realizar encontros mensais com os professores da sua Diretoria de Ensino, com o objetivo de socializar os conhecimentos apropriados nos encontros centralizados.

Na DERCO, a implantação se deu por meio de uma apostila que continha os conteúdos e as estratégias didáticas a serem adotadas que os professores de Educação Física deveriam aplicar na escola. Deveriam realizar registros da produção dos alunos, que seriam apresentados em *portfolio* e painéis no final do ano letivo, assim como também nas reuniões mensais ou bimestrais para as quais os professores eram convocados pela Diretoria de Ensino<sup>17</sup>.

O material direcionado aos professores da rede pública estadual pela SEE/CENP (2003) teve como elaboradores os professores Edson Renato Nardi, Luis Fernando Vieira Coelho, Maria Elisa Kobs Zacarias e Sérgio Roberto da Silveira. Os autores elegeram como unidade temática: “Conhecendo o Movimento”. O início da apostila é destinado à apresentação dos conceitos específicos e suas respectivas definições acompanhadas de desenhos ilustrativos, que tem por objetivo facilitar o entendimento dos conceitos por parte dos professores. Em seguida, tem-se uma definição de cada conceito e seus enfoques.

Os elaboradores da apostila, mais precisamente dois deles, Sérgio Roberto Silveira e Maria Elisa Kobs Zacarias, apresentaram também algumas diretrizes gerais

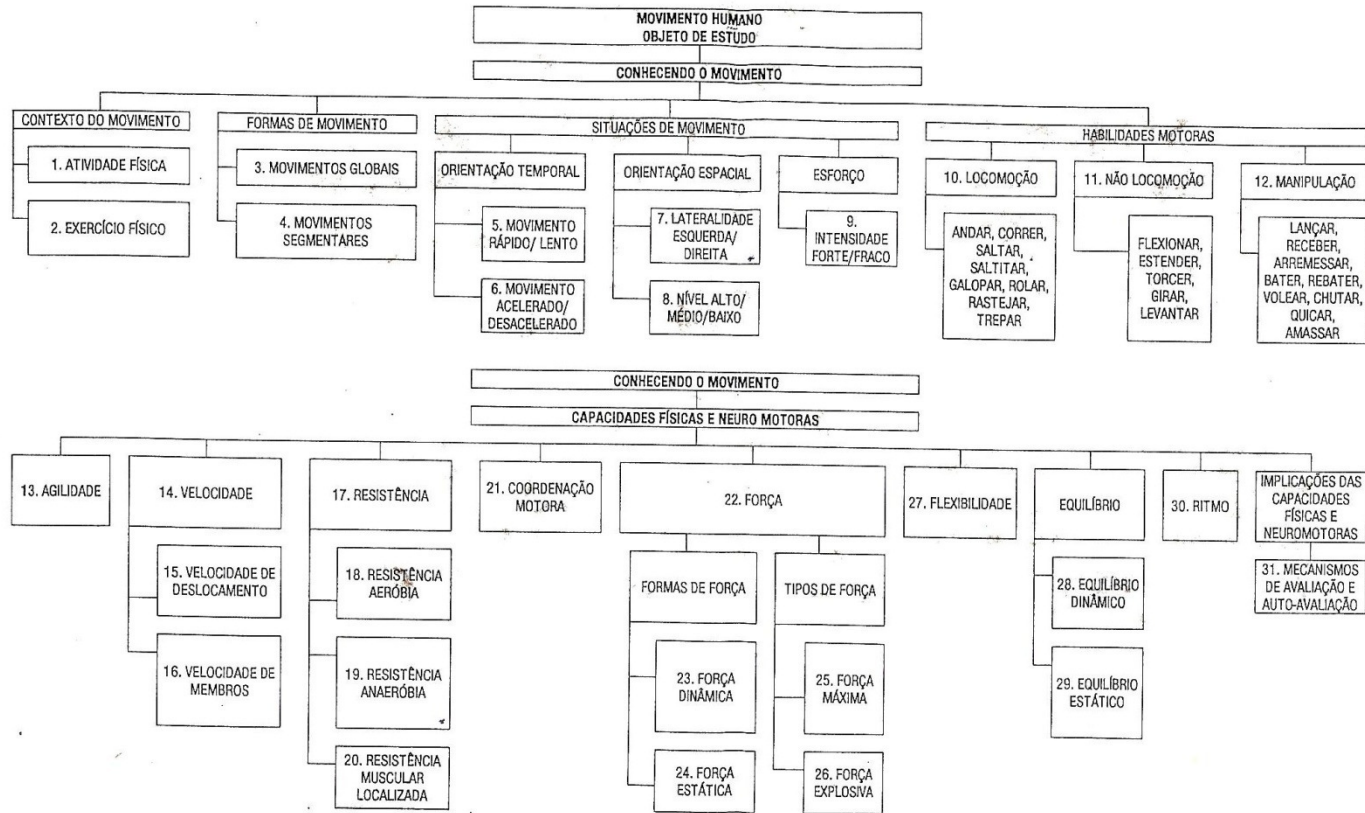
---

<sup>17</sup> Com a entrada da nova Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro a partir do ano de 2008, a SEE, por meio de sua nova política educacional, implantou como uma das suas metas manterem os professores o maior tempo possível na escola, retirando, portanto, as tais capacitações. No entanto, tal proposta e a apostila ainda estão vigentes, tendo somente como diferenciação o fato dos professores não terem que apresentar as produções dos alunos em convocações periódicas.

pelas quais os professores deveriam se guiar. No item **produção de atividade** destacam que, antes de propor qualquer atividade, o professor precisa estudar, enfatizando que nesse momento o objetivo é a reflexão do professor acerca da importância do planejamento da aula. Quanto ao processo de **elaboração de aula**, apontam para a necessidade do professor se dedicar a algumas ações, tais como conhecer, estudar, organizar didaticamente o conhecimento, selecionar os conteúdos e conhecer/compreender os conceitos (determinados na apostila). No que se refere à **intencionalidade da aula**, sugerem para o professor refletir sobre a seguinte questão: “o que eu quero com essa aula?”, sem, entretanto, que os professores percam de vista o foco da unidade temática (Conhecendo o Movimento), assim como os conceitos orientadores. Quando destacam **o que ensinar e o que aprender em uma aula**, mencionam que o professor deve ter clareza daquilo que vai ensinar e ter metas e intenções sistematizadas para que o aluno saiba expressar sinteticamente o conceito aprendido. Na **atividade prática**, apontam para alguns princípios tais como: a inclusão, o respeito à heterogeneidade, o respeito ao repertório motor dos alunos e à necessidade da atividade prática estar sempre atrelada a um conceito. No item **conversando com os alunos**, destacam a importância de o professor conversar com os alunos antes e após a atividade prática, sendo que, antes se deve anunciar e explicar o conceito que será desenvolvido durante a aula e, após, problematizar com os alunos se o conceito anteriormente explicado foi contemplado durante a aula. E, finalmente, apresentam **a sistematização do conhecimento** como parte final do desenvolvimento da aula com o intuito de que tal sistematização possa ser manifestada pelo aluno em diferentes linguagens como a escrita e oral. Esse momento deve acontecer em três (3) fases: a ação coletiva, a ação em um pequeno grupo e a ação individual em que cada aluno apresenta sua compreensão particular do conceito por meio da realização de registros.

Os conteúdos a serem desenvolvidos nas quatro (4) primeiras séries do Ensino Fundamental, deveriam ser desenvolvidos conforme o organograma estabelecido no material. Conforme a orientação do ATP responsável, os conceitos a serem trabalhados nas 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries deveriam ser os de número um a nove (9) e, nas 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries deveriam ser trabalhados os demais conceitos. A prática pedagógica dos professores deveria, portanto, estar centrada na aplicação dos conceitos para os alunos. A seguir, o modelo do organograma (retirado da apostila) dos conceitos a serem trabalhados na escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
UNIDADE TEMÁTICA "CONHECENDO O MOVIMENTO"  
CONCEITOS - ORGANOGRAMA

Elaboração:  
Edson Renato Nardi  
Luis Fernando Vieira Coelho  
Marta Elisa Kobs Zacarias  
Sérgio Roberto Silveira

O organograma tem uma sequência que, no discurso da ATP, poderia ser variável de acordo com as condições e situações pedagógicas do professor na sua prática, desde que as atividades a serem aplicadas estivessem norteadas pelos conceitos determinados pelo material.

No entanto, quando solicitava aos professores os registros dos alunos, os conceitos eram determinados pela ATP nas reuniões de capacitação para as quais os professores eram convocados, o que de certa forma, tornava inviável a autonomia do professor trabalhar com os conceitos e temas que considerava mais relevante para este ou aquele momento em sua prática pedagógica. As atividades a serem aplicadas deveriam, portanto, basear-se nos conceitos determinados pelo material, em sua sequência didático-pedagógica e pelas determinações da ATP. Vale ressaltar que a idéia dos registros é boa, no entanto, torna-se um problema se o professor der muito enfoque a isso.

Tem-se uma clara evidência do enfoque dado aos conceitos em todos os momentos da apostila, na importância do registro pelo aluno, nas intenções da aula e sua relação com o conceito, enfim, o determinado na apostila deveria ser seguido à risca, desde a elaboração da aula pelo professor, até a discussão e reflexão com os alunos que, por fim, deveriam expressar o entendimento do conceito com a realização de registros. Estes, para as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries, aconteceriam em forma de desenhos que ilustrassem o entendimento do aluno sobre o conceito trabalhado. Para as 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries, o registro deveria ter, além do desenho, uma frase ou pequena redação sobre o conceito, sendo que essa variação quanto à frase ou redação se dava de acordo com o nível de alfabetização que o aluno se encontrava.

A apostila apresenta um roteiro para o professor confeccionar seu plano de atividades contendo a seguinte ordem: 1) Unidade temática; 2) Conceito (ex.: movimentos globais, lateralidade) 3) Enfoque do conceito; 4) Problematização; 5) Descrição da Atividade; 6) Reflexão; 7) Destaques da reflexão; 8) Registros (do aluno e do professor). Além disso, também apresenta alguns exemplos de atividades.

Há dois fatores que remetem para a importância conferida aos conceitos nos procedimentos metodológicos da apostila, a saber: a valorização do registro efetuado pelo aluno em relação aos conceitos aprendidos nas atividades; e a obrigação que os professores tinham de apresentarem nas capacitações periódicas as produções de seus alunos.



Havia certa pressão para a apresentação dos tais registros. A tal pressão era manifestada via ATP que afirmava que, os professores que não realizassem o trabalho, conforme os postulados da SEE/CENP poderiam perder as aulas, ou não ter o direito de pegar aulas no Ciclo I no ano seguinte.

Considera-se que a implantação dessa proposta da SEE/CENP (2003) foi diferente das demais propostas até então formuladas para a Educação Física na rede pública estadual paulista, uma vez que se identifica a cobrança externa “explícita” em relação à sua aplicação, devido à “supervisão” direta dos órgãos superiores. Essa especificidade consiste no modo de cerceamento e supervisão sobre sua aplicação ao qual os professores foram submetidos. O cerceamento era realizado a partir das cobranças externas verticalizadas da SEE/CENP, para a DERCO, daí para o ATP, até chegar aos professores, tendo estes somente a missão da aplicação do material elaborado e de realizar a apresentação das produções dos alunos. Desse modo era garantido sua adesão e a aplicação da proposta em seu trabalho cotidiano.

Essa forma de implantação aponta para a busca da racionalização do sistema, levada adiante pela SEE/DERCO, o que inclui o controle sobre o trabalho dos professores, tal qual afirma Lima (2003, p. 51). “As regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controle e de fiscalização”.

As convocações da DERCO para apresentação das produções dos alunos reforçam esse caráter impositivo/regulador/fiscalizador dessa proposta em relação às anteriores elaboradas pela SEE/CENP, visto que na implantação das outras propostas não havia esse controle externo tão explícito tal qual ocorreu em 2003, em relação à obrigação de aplicação/execução e com conteúdos, metodologias e concepções pré-determinadas e definidas de maneira arbitrária, além dos meios de controle do trabalho dos docentes, por meio das referidas convocações.

## **1.7 A concepção (abordagem) presente na proposta da SEE/CENP**

Com o intuito de situar a proposta elaborada pela SEE-SP/CENP (2003), apresentamos a referida proposta como pertencente à abordagem denominada desenvolvimentista (esclarecemos durante o texto os motivos dessa categorização). Em sua obra de base Tani et. al. (1988) mencionam que o modelo desenvolvimentista foi dirigido inicialmente para crianças de quatro (4) a quatorze (14) anos, buscando, nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, uma fundamentação para a Educação Física escolar.

A abordagem desenvolvimentista, segundo seus autores, leva em conta a progressão normal do crescimento físico e do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social e, em função disso, propõe a aprendizagem motora, sugerindo elementos e aspectos relevantes para a estruturação das aulas. Consideram, ainda, que todo comportamento humano pode ser remetido a um dos três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor. Do domínio cognitivo fazem parte basicamente às operações mentais, do domínio afetivo-social os sentimentos e as emoções e do domínio motor os movimentos (TANI et.al., 1988).

Os defensores dessa abordagem afirmam que o movimento é o principal meio e, também, o fim da Educação Física, tornando-se o objeto de ensino da Educação Física escolar. Dessa perspectiva, destacam que a proposta desenvolvimentista não tem como meta solucionar os problemas sociais do país com discursos genéricos, e sim, direcionar-se para a aprendizagem do movimento, com vistas à aquisição das habilidades motoras e das capacidades físicas (TANI, 1991).

Um fator que deve ser destacado na proposta da SEE-SP/CENP (2003) se dá em torno de sua relação com postulados da abordagem da saúde renovada, uma vez que, quando se remete aos conceitos pelas quais os alunos devem aprender, a proposta apresenta conceitos como força (dinâmica, estática, máxima e explosiva), resistência (aeróbia, anaeróbia e localizada) e flexibilidade.

No entanto, vale ressaltar que, embora haja conceitos da abordagem da saúde renovada, a proposta em voga segue uma linha de trabalho norteadada pelo desenvolvimento motor, já que conforme o recomendado nos procedimentos metodológicos apontava-se quais os conceitos deveriam ser trabalhados nas duas primeiras séries e quais conceitos deveriam ser trabalhados nas séries finais do Ciclo I,

ou seja, a proposta tem uma nítida ligação com a aprendizagem baseada no desenvolvimento motor.

A tal afirmação de que a referida proposta, embora com alguns postulados da abordagem da saúde renovada, ainda possui em sua gênese a abordagem desenvolvimentista, é reforçada quando temos como norteador um modelo de Educação Física que deve proporcionar ao aluno certa complexidade de movimentos, de acordo com o seu nível de crescimento e desenvolvimento, com o intuito de que as habilidades motoras sejam alcançadas, ou seja, os conteúdos devem seguir uma sequência baseada na taxionomia do desenvolvimento motor numa ordem de habilidades: do mais simples, que são as habilidades básicas (andar, correr, saltar, arremessar, rebater, receber), para as habilidades específicas (esporte, jogos, dança) (TANI et. al. 1988). Dessa forma, concebe-se que esse modelo coaduna com o estabelecido na proposta da SEE-SP/CENP (2003).

Com base no modelo desenvolvimentista, torna-se evidente que para a aprendizagem acontecer, devem ser oferecidos aos alunos os conteúdos relacionados às fases tal qual são determinadas pela taxionomia do desenvolvimento. Manoel (1994, p. 94) ao ressaltar a importância da sequência do desenvolvimento motor, aponta que o conhecimento “fornece subsídios essenciais para uma educação que vise à formação de um ser com autonomia e capacidade integrativa na sociedade”.

Questionando esse modo de conceber a Educação Física norteada pelo modelo desenvolvimentista, Gonçalves Junior et. al. (2003) destacam que um procedimento frequentemente utilizado é a demonstração, a partir da qual se busca transmitir as informações por meio de um modelo, restringindo os objetivos a fazer com que o aluno seja capaz somente lembrar, memorizar ou reproduzir aquilo que foi inicialmente proposto pelo professor. A aprendizagem fundamenta-se na execução de sequências pré-estabelecidas de movimentos, com a mesma estrutura para todos os alunos.

Outra crítica direcionada a essa abordagem é que uma de suas limitações “refere-se a pouca importância dada ao contexto sociocultural dos alunos que está por trás da aquisição das habilidades motoras” (DARIDO, 2003, p. 5), ou seja, se aceita-se que o ensino deve ser o mesmo em qualquer localidade e em qualquer grupo, desconsiderando as influências culturais que as crianças sofrem dos grupos de sua convivência, como também não dando ênfase aos conhecimentos prévios dos alunos e às diferenças individuais no processo de aquisição das habilidades motoras.

Ao abordar a questão da relação professor-aluno, Gonçalves Junior et. al. (2003) afirmam que, nessa abordagem, o professor é o centro das atenções, pois supostamente detém todo o conhecimento que deve ser ensinado para os alunos, os quais tem a função prioritária de espectadores, devendo assimilar informações e reproduzi-las, fidedignamente, quando solicitados. Ao destacarem as funções pedagógicas da abordagem desenvolvimentista, os autores são enfáticos no seu modo de conceber os princípios norteadores dessa abordagem, afirmando que

Os aspectos pedagógicos apresentam uma direção a um contexto em que o resultado é enfatizado (mas não o processo), priorizando principalmente o aprendizado de conceitos e movimentos padronizados. Além do mais, o efetivo uso dessa proposta pedagógica pode construir uma realidade reduzida ou conduzir a ela, tendo apenas a função de recriar um mundo meramente observável. Tal proposta parece deixar de considerar pontos fundamentais do desenvolvimento e conhecimentos humanos como os aspectos da intenção, da descoberta, da intuição, da reflexão e da criação (GONÇALVES JUNIOR et. al., 2003, p. 10).

Em um artigo sobre a abordagem desenvolvimentista vinte anos depois da publicação de sua obra de base Tani et. al. (1988), o próprio Tani (2009, p. 328) menciona que a questão da detecção de erros deve ser revista, afirmando que essa relação “de fora pra dentro, do professor para o aluno, não fortalece a autonomia na busca e exploração de informações”.

Quanto às formas de avaliação no contexto educacional, Gonçalves Junior et. al. (2003) destacam que existe a comparação dos alunos com os objetivos previamente estabelecidos, procedimento centrado em provas objetivas, que tem a finalidade de mensurar um conhecimento supostamente ensinado pelo professor e que pouco colaboram com eventuais reformulações do processo.

O modo estanque como essa abordagem concebe o desenvolvimento infantil remete à reflexão sobre as possibilidades de participação ativa do aluno na produção e aquisição do conhecimento, ou seja, sobre o desafio maior da Educação Física, que é a formação de indivíduos autônomos e críticos nas diversas manifestações da cultura corporal de movimento. As críticas feitas à abordagem assumida pela SEE-SP/CENP para a Educação Física escolar, podem ser sintetizadas a partir do seguinte questionamento: como formar indivíduos autônomos numa concepção que não os remete à reflexão, à tomada de decisões, à possibilidade de contextualização e à criação?

Manoel (2008) assim como Tani também foi um dos pioneiros, no Brasil, entre os que reivindicaram a implantação do modelo de ensino para a Educação Física baseado no desenvolvimentismo. Foi também um dos autores da referida obra de base dessa abordagem no Brasil no ano de 1988. É interessante destacar que o próprio autor, ao fazer a releitura de suas propostas 20 anos após a publicação do livro, aponta para alguns questionamentos e críticas. Afirma que

(...) a abordagem enfoca a universalidade do desenvolvimento. Nesse sentido, ela remete a um tratamento homogêneo para toda a população, respeitando as etapas de desenvolvimento, mas ao mesmo tempo enfoca o indivíduo no que concerne ao seu potencial de realização pessoal – realização que é divorciada de questões mais amplas, como a sociedade em que o indivíduo está inserido. Como é apontado no indicador “Metas Socioculturais”, o modelo desenvolvimentista prepara o indivíduo para se acomodar à sociedade, sem necessariamente transformá-la (MANOEL. 2008 p. 476).

Mas, apesar da revisão feita pelo autor dos aspectos relacionados à necessidade de considerar a realidade em que os alunos estão inseridos, permanece a defesa de uma Educação Física baseada em uma visão de desenvolvimento humano compreendido como processo regular e universal. Quanto às funções da escola Manoel (2008) reafirma que ela tem a responsabilidade de criar um ambiente sintonizado com as necessidades da criança, definidas a partir do reconhecimento do processo de desenvolvimento pelo qual passa, cabendo ao educador traduzir os padrões desenvolvimentistas em atividades que nutram o desenvolvimento da criança.

Essa “uniformização e padronização”, alcançada por meio do oferecimento e a promoção de um processo de desenvolvimento igual para todos os indivíduos, a falta de consideração pelos fatores culturais e sociais envolvidos na aprendizagem e a definição do movimento em si como único objetivo, meio e fim da Educação Física, remete a indagação sobre a relevância dessa abordagem nos tempos atuais, já que, cada vez mais, defende-se uma educação que reconheça o princípio da heterogeneidade, da não uniformização de padrões e do respeito às identidades socioculturais. É importante destacar que, mesmo sendo objeto de crítica, o modelo de desenvolvimento “estaque e uniforme” continua presente nas propostas de elaboração e reformulação do currículo promovido pelas tendências das políticas educacionais em vigência.

Existe certa resistência, na discussão acadêmica, em relação à proposta desenvolvimentista, uma vez que esta é concebida como redutora/limitadora da Educação Física na escola. Critica-se a noção de que é pelo movimento, encerrado em si mesmo, que os indivíduos aprendem os conteúdos dessa área. O conhecimento do

desenvolvimento motor da criança tem sua relevância, principalmente no momento da seleção do que será oferecido e trabalhado com a criança. Todavia, essa importância somente deve ser considerada como a mais significativa se compreende o indivíduo somente pelo seu desenvolvimento. Desse modo, ocorre à redução da Educação Física, que nessa ótica teria como objetivo somente “colocar” os indivíduos em diferentes formas de movimento, não considerando as outras facetas e possibilidades dessa área de conhecimento humano.

Portanto, os princípios educacionais da abordagem desenvolvimentista não coadunam com os objetivos educacionais atuais no que tange à formação de um indivíduo com possibilidades, ainda que mínimas, de crítica e reflexão, já que a referida abordagem entende que o objetivo maior da Educação Física é o aprendizado do movimento humano, conhecimento esse descontextualizado de qualquer aspecto cultural, histórico, político e social.

Embora os postulados da abordagem desenvolvimentista não vão de encontro com os princípios e objetivos de educação que coadunamos, vale ser ressaltado que em nossas considerações, a proposta da SEE-SP/CENP (2003) tem um viés desenvolvimentista, mas não é a reprodução da teoria desenvolvimentista.

Dentro dessa ótica, é necessário esclarecer dois motivos pela qual se torna pertinente a afirmação acima mencionada. O primeiro se dá em torno de que a proposta da SEE-SP/CENP (2003) apresenta alguns avanços em relação à proposta da abordagem desenvolvimentista de Tani et. al. (1988), mais precisamente, os tais avanços estão ligados à aprendizagem dos conceitos pelos alunos. O segundo fator que vale ser destacado como avanço se dá em torno do registro e reflexão dos alunos dos tais conceitos.

Embora se concorde aqui com as críticas ao modelo desenvolvimentista, concebemos que a referida abordagem também possui sua relevância em relação aos seus conteúdos, objetivos e métodos de ensino, já que estes estão atrelados às mudanças que ocorrem no desenvolvimento do ser humano. Dentro dessa perspectiva, a referida abordagem oferece objetivos, métodos e conteúdos de ensino que buscam considerar as necessidades de aprendizagem que o indivíduo mantém de mudanças de movimento ao longo da vida.

Tani (2008) ao emitir sua opinião sobre as críticas que a abordagem recebeu ao longo desses vinte anos, afirma que

A abordagem desenvolvimentista entende que, seja qual for a abordagem da Educação Física escolar, ela vai propor uma Educação Física que compreenda e respeite as características do desenvolvimento motor, tendo dessa forma uma ampla abertura para interagir com as outras abordagens explorando inclusive o princípio da complementaridade (TANI, 2009, p. 318-319).

Diante dessa releitura do autor, o que vale ser ressaltado é a afirmação de que a abordagem desenvolvimentista pode estar em complementaridade das outras abordagens no que tange a princípios que respeitem o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, entendemos que uma contribuição significativa da abordagem seria acerca de oferecer subsídios sobre o conhecimento do desenvolvimento das crianças.

Quando se remete ao fato da abordagem desenvolvimentista com seu caráter descritivo não dar ênfase aos fatores socioculturais, Tani (2008, p. 325) afirma que

A abordagem desenvolvimentista reconhece que falhou em não esclarecer que as habilidades básicas e suas combinações podem ser muito bem desenvolvidas pelos escolares mediante seu envolvimento, por exemplo, em jogos de diferentes níveis de organização, dança, e outras atividades próprias da cultura em que vivem.

Essa afirmação do autor corrobora com a crítica realizada por Darido (2003) de que a abordagem desenvolvimentista não se ateu para as questões socioculturais. Enfim, embora, com um enfoque desenvolvimentista a proposta da SEE-SP/CENP (2003) apresentou avanços em relação à proposta de Tani et. al (1988). Entre tais avanços, vale ressaltar o aprendizado dos conceitos e registros, ou seja, a incorporação dos mesmos proporciona aos alunos um aprendizado sobre suas atividades, superando o fazer pelo fazer tão característico da Educação Física escolar.

## **CAPÍTULO II - A construção do referencial teórico: as políticas educacionais e sua relação com os professores**

Até o presente momento, apresentou-se o contexto da Educação Física escolar (seu histórico, novos rumos, seus questionamentos), assim como as propostas curriculares para a Educação Física na rede pública estadual paulista e sua relação com a atuação do professor especialista nas séries iniciais, até chegar ao momento atual e, por conseguinte, no nosso objeto de estudo, que é a implantação da proposta da SEE-SP/CENP (2003) destinada aos professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista, pois foram estes os encarregados de colocá-la em prática.

Para iniciar a discussão, torna-se relevante apontar dois aspectos importantes no que se refere à implantação de uma proposta. A primeira refere-se ao modo de formulação e implantação da política educacional que, por sua vez, desencadeia propostas a serem aplicadas (geralmente por meio de decretos). A segunda diz respeito aos sujeitos que tem a missão da implantação de tais propostas (professores). Por isso, para compreender como se dá o movimento de formulação e implementação das políticas educacionais e a sua repercussão no espaço escolar, é necessário verificar os aspectos e interesses ligados à elaboração de qualquer proposta, bem como aquilo que determina a relação que os implementadores, neste caso os professores, mantém com a estrutura burocrática do sistema de ensino e com a própria escola.

Os professores não trabalham sozinhos, mas sim, possuem conexões e estabelecem relações com as várias instâncias superiores e normativas dos sistemas de ensino, tendo, portanto, que se “adaptar” às diversas esferas hierárquicas presentes no sistema educacional.

Ao mencionar a questão dos modos de adaptação e limitação dos indivíduos em seus ambientes de trabalho, Braverman (1981) enfatiza que a vida social pensada exclusivamente no indivíduo seria impossível, porque o indivíduo está sempre necessariamente limitado por seu lugar na estrutura social. Ao apontar para a relação entre o trabalho e a vida em sociedade, Horkheimer (1991) enfatiza que os homens não podem ser vistos como autônomos e independentes, pois, qualquer indivíduo em seu trabalho está necessariamente inserido numa esfera social “reguladora” de suas ações.



O que podemos entender então acerca do trabalho escolar, mais precisamente o trabalho do professor? Apple e Teitelbaun (1991) mencionam que pensar o ensino nos remete a um complexo processo de trabalho, sendo que a prática docente é significativamente diferente daquela realizada na linha de montagem das indústrias, no trabalho doméstico ou no trabalho num escritório.

Hutmacher (1996), ao mencionar as razões pelas quais não devemos tentar comparar ou aproximar os modelos utilizados nas empresas e nos estabelecimentos de ensino, enfatiza

que as escolas cuidam de seres humanos, realizando uma acção com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (os alunos) têm como objecto o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar esse trabalho de autoconstrução (HUTMACHER, 1996, p. 58).

No entanto, Apple e Teitelbaun (1991, p.64) apontam que é crescente a aproximação entre o trabalho na escola e as outras formas de trabalho, enfatizando que “mesmo tendo em vista essas diferenças, as mesmas pressões que atualmente afetam os empregos gerais estão agora sendo sentidas crescentemente no ensino”. Ora, se as mesmas pressões dos trabalhadores em geral também estão afetando os da educação, podemos entender que a mesma racionalização e padronização dos demais trabalhos também estão presentes no âmbito educacional.

Não podemos negar que há fatores externos que influenciam o cotidiano escolar. Se a escola sofre influências externas, notadamente os professores também se tornam “reféns” de tais influências. O que nos interessa para o presente estudo é discutir como as propostas e pacotes elaborados pelos órgãos superiores adentram na escola e, por conseguinte, como são recebidos e interpretados pelos professores. Ao adentrarem na escola, eles acabam de certa forma, influenciando, controlando ou direcionando o trabalho dos professores. Apple e Teitelbaun (1991, p. 70), ao apontarem a forma pela qual esse controle externo se dá no âmbito escolar afirmam que

o controle externo do conteúdo e dos processos de sala de aula move-se cada vez mais diretamente para dentro do edifício escolar, atravessa os corredores e chega às salas de aula, sendo retirado o controle das pessoas que estão na sala de aula e atribuídos a corpos legislativos e administrativos, corpos cada vez mais dispostos a orientar a escola de acordo com as necessidades gerenciais e industriais.

Um dos meios para se alcançar o referido controle externo se dá por meio da tentativa de inserção dos modelos industriais, padronizando e racionalizando suas

funções, sendo que isso pode causar nos indivíduos presentes no interior das escolas reações diversas, pois, as autoridades tentam aplicar (ou aplicam) os mesmos modelos em ambientes (indústria e escola) com meios e fins totalmente diferentes. Apple e Teitelbaun (1991), ao se posicionarem sobre a tentativa de racionalização do trabalho dos professores, por meio dos currículos planejados e sistematizados, consideram que

(...) ao tentar racionalizar os trabalhos dos professores, as autoridades podem ter conseqüências contrárias do que pretendiam, pois ao invés dos profissionais preocuparem-se em desenvolver suas atividades docentes, começam a se preocuparem com a execução de planos alheios que são impostos. Os efeitos dessa imposição através de sistemas rígidos de administração e controle geram a perda de autonomia no professor (APPLE e TEITELBAUN, p. 67).

Quando os professores deixam de ser os planejadores e executores de suas ações, de certa forma rompe-se com um espaço ímpar do processo educativo, o espaço do professor como intelectual crítico e reflexivo de sua ação pedagógica. Temos nos programas elaborados um relevante fator de intervenção na relação concepção/execução dos professores.

Autor que contribui com esse debate, Contreras (2002) afirma que a insistente busca de um trabalho docente pautado na racionalização do ensino, resulta em graves conseqüências para o trabalho do professor como, por exemplo, a separação concepção-execução, a desqualificação, a perda de controle do próprio trabalho, a rotinização do trabalho, o impedimento do exercício reflexivo, a facilidade do isolamento e estímulo ao individualismo, enfim, a perda do sentido da finalidade do trabalho docente e, portanto, a perda da autonomia do professor.

Ao se posicionar sobre o processo de racionalização no ensino, Lima (2003, p. 127) afirma que

(...) o setor de educação é atualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização, já que admiti-se mundialmente uma tendência de cortes nas despesas públicas, e que, face a isso o aumento da qualidade da educação terá de ser conseguido não às custas de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e maior eficiência interna.

Ao apontar para um dos embates que os órgãos superiores encontram na imposição do modelo racionalista para o ensino, Lima (2003) destaca que os decisores educativos selecionam objetivos, implantam programas para alcançá-los e, depois, avaliam, decorrendo daí o erro no modelo racionalista, justamente em tentar mudar ou

controlar as escolas, aplicando suas opiniões e teorias e tentando operá-las nas instituições escolares, mas, sem saber com quais opiniões e teorias as escolas operam.

Esse modelo de racionalização no trabalho das escolas vai concomitantemente racionalizar o trabalho dos docentes. Uma das principais causas da racionalização no que tange ao ensino é sua interferência direta na separação entre concepção e execução. Lima (2003) menciona que existe uma separação nítida entre a concepção e a execução, entre os superiores e os subordinados e, nesse sentido, quanto mais às políticas educativas são decididas e promulgadas a nível central, mais reforçada tenderá a ser essa separação.

Apple e Teitelbaun (1991) mencionam que esta separação se dá quando a pessoa que está realizando o trabalho perde a visão do processo global, além do controle sobre o seu próprio trabalho, uma vez que alguém de fora detém o poder de regulação tanto sobre o planejamento quanto sobre o que deve ser realizado.

Ao sair das mãos dos professores a relação concepção-planejamento-execução, o trabalho do professor passa a ser “planejado e norteado” por uma supervisão externa ao seu trabalho, fazendo com que o professor comece a exercer um papel de consumidor de pacotes de processos educativos produzidos, além dos muros da escola, por especialistas. Dessa forma, o professor é destituído de seu papel ímpar no processo educativo (CONTRERAS, 2002).

Tardif (2002) menciona que histórica e socialmente o corpo docente tem formulado e reivindicado diversas melhorias de ordem econômica e profissional. No entanto, o referido autor alerta-nos que o corpo docente continua sendo um corpo de executores, e que no interior da escola-fábrica, esse grupo parece evoluir, nos últimos 30 anos, rumo a uma diferenciação técnica e pedagógica de suas funções, ou seja, as melhorias adquiridas não chegaram a influenciar num tipo de mudança que concebesse o professor como intelectual reflexivo de suas ações.

Há uma clara evidência de que cada vez mais se torna crescente a racionalização do ensino, e por conta disso, a escola e os professores tornam-se “reféns” de um sistema. No entanto, vale ressaltar que, embora, cada vez mais o atual sistema vigente vise racionalizar e controlar suas ações, eles (escola e professores) podem ter meios próprios de ações diante de tal sistema. Dessa forma, torna-se relevante ressaltar que, embora os órgãos superiores, por meio de suas propostas, retirem a liberdade da escola e, por conseguinte, do professor, vale a pena lançar luz sobre a maneira como os

indivíduos presentes no contexto escolar constroem seus espaços de escolhas e os direcionamentos de suas ações.

Lima (2003, p.35), ao destacar o modo pelo qual as escolas e seus atores agem diante de um modelo administrativo-burocrático, menciona que “(...) mesmo no contexto de uma organização burocrática centralizada, os actores educativos ainda gozam de certa margem de autonomia”. Barroso (1996), por sua vez, destaca que existem na escola dois tipos de autonomia: a decretada e a construída. Após realizar uma análise crítica da autonomia decretada pelos órgãos do governo, o autor enfatiza que não se pode ignorar que as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de decisões, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado de autonomia construída.

Ora, se a escola encontra seus espaços frente às imposições, podemos ter indícios de que, concomitantemente, os professores também podem encontrar seus espaços de ações frente às imposições. Conforme Barroso (1996) os agentes, e, principalmente, os professores definem modos específicos de lidar com aquilo que é imposto.

Por outro lado, ao mencionar como se dá a liberdade nos processos de trabalho, Horkheimer (1991, p. 37) afirma que “a aparente autonomia nos processos de trabalho, cujo decorrer se pensa provir de uma essência interior ao seu objeto, corresponde à ilusão de liberdade dos sujeitos”. Isso pode nos apontar que o fato de haver alguma autonomia, ou dos indivíduos conseguirem desenvolver formas próprias de enfrentamento das imposições não significa que eles consigam fugir das imposições, ou seja, pode se constituir apenas em liberdade de escolha e de ação diante daquilo que já está determinado de antemão.

Embora pareça que Barroso (1996) e Lima (2003), por um lado, e Horkheimer (1991), por outro, possuam posições antagônicas pode-se apontar que ambos os modos de pensar apresentam pontos de convergência, já que, quando os professores criam maneiras específicas de lidar com as imposições externas, os mesmos estão de certa forma criando mecanismos que permitem certa organização, frente a já determinada falta de autonomia desses indivíduos em decorrência das suas condições de trabalho.

A referida falta de liberdade no âmbito da educação não ocorre somente com os professores. Atualmente, há também influência e controle externo sobre os órgãos gestores de ensino tais como as Secretarias de Educação estaduais e municipais, sendo que, essa influência é sentida na tentativa de adequar as políticas educacionais às

recomendações feitas pelos organismos internacionais que, por ora, são os financiadores da educação nos países em desenvolvimento. Ao remeter o olhar para as políticas educacionais e suas influências na escola e, por consequência, na vida cotidiana dos professores, pode-se apontar para algumas decisões mais globais, tais como as do Banco Mundial.

Conforme Torres (2003), o Banco Mundial e suas políticas educacionais apontam para algumas possibilidades de melhoria do ensino, entre as quais a descentralização e a recomendação de maior autonomia tanto para as direções escolares como para os professores. No que tange à escola e seu plano administrativo, a referida autonomia estaria relacionada à alocação de recursos, à determinação dos calendários, à contratação ou dispensa de pessoal, à escolha do horário escolar e da língua de instrução.

Ao apontar o modo de conceber a autonomia dos professores pelo Banco Mundial, a autora menciona que o referido órgão propõe que os professores “tenham autonomia para definir as práticas de aula, embora dentro de certos limites fornecidos por um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino” (TORRES, 2003, p.136). Nas concepções defendidas pelo Banco Mundial, aparecem expressões como normas, limites e padrões. Elas apontam para a idéia de “controle”, ou seja, as políticas educacionais devem regulamentar o grau de liberdade concedido aos professores. Nessa medida, é possível afirmar que os pacotes e propostas elaborados no âmbito da SEE/SP acabam por coadunar com as recomendações do Banco Mundial, uma vez que “enquadram”, de certa forma, os professores a partir do estabelecimento de normas (por meio de decretos), de limites (liberdade pedagógica) e de padrões (homogeneização dos currículos).

O modo de pensar e planejar as metas, a partir daquilo que propugna o Banco Mundial não pode ser desprezado, uma vez que o referido Banco, como já foi mencionado, é um dos investidores na educação nos países em desenvolvimento, o que vai influenciar os rumos tomados pela educação brasileira. Torres (1998, p.173) aponta que “as recomendações feitas pelo Banco Mundial aos governos de países em desenvolvimento são muito mais relevantes, na prática, do que qualquer outro referente que venha de dentro ou de fora da região”. Esse “cerceamento”, feito por meio das recomendações presentes nas políticas educacionais mais globais, tal como as do Banco Mundial, acaba por restringir a autonomia das escolas e dos professores. Pulice (2006,

p. 62) estudou a relação da escola com os órgãos superiores da SEE do Estado de São Paulo e outros órgãos intermediários e concluiu, após a análise dos dados, que “a escola Pública Estadual Paulista é refém de determinações [e] orientações dos diversos órgãos da administração e/ou intermediários da SEE que interferem na sua Autonomia”.

A respeito dessa relação entre autoridade e liberdade, que nos permite o exame sobre o grau de autonomia relativa que é possível aos indivíduos nas suas práticas cotidianas e nas respostas às pressões sociais e institucionais, Marcuse (1972) menciona que o modo pela qual o conceito de liberdade se constitui no processo de desenvolvimento do pensamento filosófico, que teve lugar na modernidade, identifica-se com o próprio desenvolvimento da cultura burguesa. Enfatiza ainda ao autor que a autoridade exerce força sobre a liberdade humana, de tal modo que isso significa a renúncia à autonomia de pensamento, de vontade e de ação, ou seja, pela necessidade de subordinação, uma vez que esta garante que a inserção na vida social, os indivíduos agem de acordo com conteúdos predeterminados.

Se, diante de uma autoridade que se justifica por meio do recurso à competência científica, (temos nos idealizadores das propostas, programas e projetos “especialistas” no assunto que tratam), os indivíduos são limitados em suas escolhas, e, por conseguinte, da liberdade, vale a pena remetermos nosso olhar para a proposta da SEE-SP/CENP (2003), sua concepção de ensino, suas formas de implantação e seus conteúdos predeterminados, tornando, dessa forma, relevante analisar a maneira como essa proposta foi posta em execução, como foi implantada, de que forma os professores, na condição de interlocutores, a recebem e colocam em prática, bem como a concepção de Educação Física subjacente. Além disso, para compreender o tipo de relação que os professores estabelecem com a área da Educação Física e com as imposições advindas dos órgãos superiores, é importante o exame acerca dos fundamentos que orientam a prática pedagógica do professor, ou seja, como as manifestações destes sobre aquilo que norteia o seu fazer pode contribuir para o entendimento do modo como as propostas curriculares formuladas fora da escola repercutem no cotidiano e na prática docente. Conforme Rus Perez (1998, p. 141) “(...) o processo de implementação é constituído de conflitos muito acentuados (...)”. E nesses conflitos, portanto, pode haver diversos entraves como a dissociação do modo de pensar e conceber o trabalho sob a “influência” de um órgão superior.

Torres (2003) contribui para esse debate ao mencionar que os conflitos são gerados em decorrência das propostas assumirem o esquema vertical (de cima para

baixo) de formulação e aplicação das políticas educativas, caindo, dessa forma, de “paraquedas” na sala de aula, por meio de leis, normas, currículos e textos, a partir de mecanismos burocráticos/institucionais e do oferecimento de capacitação/treinamento docente, visando a recepção e assimilação por parte da escola e dos professores.

Dias-da-Silva e Lourencetti (2002) afirmam ser inegável a ausência dos professores nas discussões e definições das políticas educacionais, sendo que os implementadores atribuem aos professores somente o papel de executores ou aplicadores de propostas. Torres (1998) aponta que esse modo de atuação dos órgãos superiores, enxergando os professores como executores, leva os sujeitos a não compreenderem o que estão aplicando. A autora considera isso um erro e enfatiza que, para assegurar o cumprimento de um conjunto de orientações, torna-se indispensável a presença dos professores no processo de formulação das propostas, destacando também que “os professores não são meros executores de um documento, mas sujeitos ativos da reforma, que afinal lhe dão corpo e terminam orientando seu sentido” (TORRES, 1988, p. 182).

Oliveira e Silveira (2008), ao estudarem as propostas curriculares para a Educação Física na rede pública estadual paulista, apontam que

A falta de integração entre as Políticas Públicas e a Rede Escolar é identificada como uma questão vital neste processo de proposição e implementação curricular, ponto falho nas ações do Estado, sobretudo nos mais recentes documentos. É de fundamental importância estabelecermos estratégias de avaliação para as ações já existentes, considerando o “sujeito professor” em suas dificuldades, incompreensões e limitações, numa escola que é retrato da ineficiência das Políticas Educacionais do Estado (OLIVEIRA E SILVEIRA, 2008, p. 1).

Por sua vez, Rus Perez (1998), ao mencionar a questão de êxito e fracasso na implementação de uma proposta, destaca que a dinâmica dos agentes implementadores é uma variável fundamental para explicar e entender o êxito da implementação de um programa, uma vez que os sujeitos responsáveis pela real aplicação geralmente não estão presentes na estrutura organizacional e governamental responsável pela elaboração das propostas. Afirma ainda o autor que “muito menos do que problemas de formulação, o sucesso relativo ou mesmo o fracasso de grande parte dos programas experimentados pela Secretaria da Educação de São Paulo deu-se às más condições da implementação” (RUS PEREZ, 1998, p. 142).

Ao posicionar-se sobre as formas de implantações de programas e propostas educativas, Gimeno Sacristán (1999) argumenta em favor de ações compartilhadas e

dialogadas entre os diferentes atores educacionais e a ampla participação desses nas mudanças que se fazem necessárias na educação. Ressalta ainda o autor que estão fadadas ao fracasso as reformas educacionais sem a participação de seus agentes.

Sampaio (2002, p. 7) ao apontar as falhas na implantação de propostas meramente impostas, afirma que “são, no mínimo, muito desastrosas as mudanças simplesmente impostas, sem cuidados com as dimensões do trabalho escolar” (...). Contribuindo com esse debate, Lima (2003, p. 28) aponta que uma das causas desse embate entre propositores e implantadores decorre das relações de poder que se estabelecem, pois “se o poder característico dos superiores é tomar iniciativas, o poder dos subordinados pode ser usado para modificar, atrasar ou obstruir essas iniciativas”.

Ao mencionar as questões relacionadas à maneira como os professores reagem frente às propostas formuladas pelos órgãos superiores para serem simplesmente implantadas por aqueles, Garcia (1999), após levantamento bibliográfico de alguns estudos na linha de investigação sobre o modo de pensar do professor, aponta que este não é um técnico que executa instruções e propostas elaboradas por especialistas, sendo que, cada vez mais, esses profissionais assumem suas posições, ou seja, mesmo com todo cerceamento dos órgãos superiores, os professores encontram de alguma forma espaços para assumirem, ainda que parcialmente, seus posicionamentos.

Bracht e Caparroz (2007, p.34), ao destacarem o modo a partir do qual os professores de Educação Física devem assumir suas posições frente às propostas e políticas educacionais, defendem que a autonomia docente está relacionada com uma perspectiva na qual os professores devem buscar construir e conquistar sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica na complexa trama de relações que engrena o cotidiano escolar, de modo que não permita que os professores sejam constantemente reféns tanto dos especialistas (pesquisadores do âmbito acadêmico-universitário), que produzem uma cultura acadêmica que se converte em referência que orienta e determina a prática pedagógica na escola, como também das políticas educacionais e das propostas pedagógicas oficiais que orientam/normalizam tal prática, defendendo os autores que

(...) a interlocução e interação dos professores, mas sem dependência dos professores em relação àqueles. Os professores devem valer-se de sua autoridade e de sua autoria docente para buscar sua autonomia, o que significa poder escolher e construir sua prática pedagógica e não apenas aplicar algo elaborado pelos outros (BRACHT e CAPARROZ, 2007, p. 34).



Com base nos autores acima mencionados, os professores de Educação Física devem valer de sua autoria e autoridade docente para não serem meros consumidores de propostas e pacotes elaborados por pesquisadores, nem das propostas oficiais que normalizam seu trabalho. Os autores destacados estão prioritariamente enfatizando que os professores devem ter o conhecimento e a competência necessária para construir e fazerem escolhas, ou seja, para que possam, mediante seu planejamento, realizar suas ações, não separando a relação entre concepção, planejamento e execução.

Não é objetivo deste presente estudo criticar as concepções de Educação Física escolar dos professores, e nem fazer uma defesa em prol desta ou daquela abordagem pedagógica. A realização desse estudo tem o intuito de contribuir para a construção de um olhar mais preciso sobre o professor, suas possibilidades e dificuldades frente às propostas estabelecidas pelos órgãos superiores. Para alcançar tal intuito, é necessário compreender os professores e suas manifestações acerca do modo de implantação das propostas curriculares e, por conseguinte, compreender o que determina sua adesão total, parcial, temporal ou não adesão à proposta da SEE/CENP (2003). Assume-se aqui a premissa adotada por Oliveira (2001, p. 40) que afirma o seguinte acerca da relação entre autoridade, condicionamento e autonomia:

(...) não partilho da idéia de que os sujeitos, individuais ou coletivos, possam mover-se com absoluta autonomia diante das determinações sociais, políticas econômicas ou culturais. Mas advogo a necessidade de investigarmos os limites da ação humana, bem como suas possibilidades, diante de tais determinações.

Apesar de todo cerceamento dos órgãos superiores no que tange ao trabalho dos professores, torna-se relevante procurar entender as possibilidades que os mesmos elaboram diante das determinações. Ao mencionar como os indivíduos são “regulados” pelo sistema e sua margem de liberdade, Lima (2003) afirma que não há sistemas sociais inteiramente regulados ou controlados, uma vez que, os atores individuais ou coletivos não podem ser reduzidos às condições abstratas, já que

(...) são os atores de corpo inteiro que, no interior de constrangimentos freqüentemente muito pesados que lhe são impostos pelo sistema, dispõem de uma margem de liberdade que utilizam de forma estratégica nas suas interações com os outros e, mesmo nas situações mais extremas, os indivíduos gozarão sempre de um mínimo de liberdade que utilizarão para bater o sistema” (LIMA, 2003, p. 20).

Hutmacher (1996, p. 61) ao discutir a história da escola e sua tensão estrutural permanente, afirma que “mesmo os regimes mais autoritários não puderam deixar de

conceder uma certa autonomia à ação do professor na sala de aula e, progressivamente, à corporação profissional dos docentes”.

Se os professores, por um lado, tornam-se “reféns” das propostas elaboradas pelos órgãos superiores, de outro, há como necessidade investigativa entender quais possibilidades de liberdade pedagógica encontram frente às propostas destinadas à aplicação pelos professores. Enfim, é fundamental compreender como os professores se organizaram para aplicar a proposta da SEE-SP/CENP (2003), uma vez que esse entendimento pode lançar alguma luz sobre o modo como ocorre a formação e a profissionalização do docente de Educação Física. Ao mencionar como os professores manifestam-se frente às regras e determinações exteriores, Lima (2003, p. 109) enfatiza que “os atores escolares nem sempre limitam a uma reprodução (perfeita e integral) das regras hierarquicamente produzidas, mas que em várias circunstâncias se assumem como produtores de novas regras”. O autor ainda destaca que

Os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras (LIMA, 2003, p. 94).

Tendo em vista todas as implicações do trabalho docente, e sua relação com a aplicação de propostas elaboradas pelos órgãos superiores, nesse estudo buscou-se identificar os elementos que permitam entender como se configura o cotidiano dos professores de Educação Física da rede pública estadual paulista, atuantes no Ciclo I do Ensino Fundamental na DERCO. Nesse sentido, é importante não perder de vista as maneiras, pelas quais os professores aderem e resistem e, enfim, como se organizam – ou parafraseando Lima (2003), “como jogam” – para atender as demandas dos órgãos superiores. Portanto, o intuito foi, mais precisamente, entender como se dá a articulação entre a “ação” prescrita na proposta elaborada pela SEE-SP/CENP (2003) e a ação real cotidiana dos professores na escola.

Para tanto, torna-se necessário entender a relação entre as condições de exercício do trabalho docente e a subjetividade dos professores, uma vez que nem todos os professores possuem as mesmas formações, experiências e concepções. Há no campo de estudos sobre a formação e profissionalização docente uma linha de pesquisas que visa entender a relação entre os saberes e as práticas dos professores. Este estudo insere-se no campo dos que procuram compreender a docência a partir do “saber experiencial”,

saber este advindo e construído na prática, o que pode apontar para a possibilidade de existir diferenças no modo como os professores com e sem experiência docente manifestam-se diante das imposições dos órgãos superiores.

## **2.1 - A experiência docente como um saber e sua relação com as propostas**

Quando se discute a implantação de uma proposta educacional, notadamente não podemos deixar de refletir sobre a prática dos professores, assim como, quando discutimos as manifestações e os modos de lidar dos professores, temos a necessidade de situar que professor é esse. Uma das variantes quanto aos diferentes grupos de professores que atuam nos sistemas escolares, se dá em torno de profissionais mais experientes (com experiência docente) e, de outro lado, os professores iniciantes no magistério. Embora haja outras categorizações, para as finalidades do presente estudo tomar-se-á por base somente essas duas.

Há uma linha de estudos orientada pela sociologia do trabalho e das profissões em que se destaca que os saberes docentes são (também) saberes que advêm da prática, ou seja, são experienciais ou práticos, que podem apontar para indícios de que há diferentes modos, a partir dos quais os professores lidam com as propostas.

Há um conjunto de elementos que agem e refletem na prática pedagógica dos professores. Conforme Tardif e Raymond (2000), muito do que se faz na escola está relacionado com o saber fazer do professor, sendo que estes, por sua vez, possuem nos saberes a base para o ensino. Em seus estudos, os autores encontraram dados que mostraram que os conhecimentos teóricos obtidos na universidade e nas pesquisas produzidas em educação são fontes secundárias para os professores de profissão, e que, por outro lado, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Conforme Tardif (2002) a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas sim de filtração, local onde eles são transformados em função das exigências do trabalho.

Tardif (2002) afirma, ainda, que esses saberes advêm das experiências e são validados pelos professores, incorporando-se à experiência individual ou coletiva sobre

a forma de *habitus* de saber, que dão forma a saberes que são chamados por eles de experienciais ou práticos.

Conforme Monteiro (2001), o professor foi concebido durante muito tempo dentro do paradigma da racionalidade técnica, trabalhando com a concepção de que era um instrumento de transmissão dos saberes produzidos por outros, sendo assim, o saber científico encontrava no professor um profissional habilitado, com sua competência técnica, para difundir os conhecimentos aos alunos que assim educados evoluiriam para uma vida melhor. A autora destaca que esta concepção

tem sido muito criticada, e questionada, pois ela: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural (MONTEIRO, 2001, p. 122).

A mesma autora, ao analisar os saberes e práticas das alfabetizadoras bem sucedidas, concluiu que não se pode afirmar a presença das mesmas estratégias de ensino e representações sobre o trabalho docente durante toda a vida profissional. O mesmo afirma Garcia (1999) ao fazer referência à formação dos professores e sua prática pedagógica: destaca que existe uma separação clara entre a teoria e a prática do ensino, havendo na prática o elemento fundamental para adquirir o ofício de professor.

De acordo com Sampaio e Marin (2004), as pesquisas têm trazido dados reveladores nesse aspecto de aprendizagem na prática, destacando as autoras que os professores em exercício manifestam-se dizendo aprender com a experiência, ou seja, os mesmos, sobretudo os iniciantes, alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão. Com a mesma linha de raciocínio, Borges (2004, p. 29) salienta que os estudos desenvolvidos no âmbito da sociologia do trabalho e das profissões apontam para a idéia de que “o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade de trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um longo processo que é a socialização profissional”. A autora reforça essa idéia ao afirmar que os professores constroem um saber a partir das suas experiências profissionais em um longo processo de socialização, sendo a prática pedagógica um espaço de edificações de saberes e competências. Ao apontar para a importância dos saberes da experiência, Monteiro (2001, p. 131) enfatiza que “os saberes da experiência não são

saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido”.

Em seu estudo sobre como os professores de Educação Física especificamente constroem seus saberes, Borges (1998, p. 12) concluiu que

Na prática pedagógica e durante os percursos formativos, os professores constroem saberes que se relacionam com suas experiências de vida, com suas experiências profissionais. Esses saberes constituem um saber-fazer ou saberes que (in)formam suas ações e é com base neles que os professores estabelecem relações com o conhecimento já sistematizado.

Segundo Borges (1998) os processos de formação profissional e pessoal a partir dos quais os professores de Educação Física vão construindo os seus saberes são inseparáveis. A autora constatou que esse processo de construção dos saberes é influenciado pelas condições materiais de existência dos sujeitos. Assim, esses sujeitos constroem sua identidade profissional em interação com os espaços em que se desenrolam suas vidas. Os professores entrevistados por esta autora subvalorizaram sua formação acadêmica e supervalorizaram suas experiências profissionais.

Em consonância com as proposições de Borges (1998) sobre o saber profissional, Tardif e Raymond (2000, p. 215) afirmam que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”. Tardif e Raymond (2000) apontam, ainda, que o saber profissional comporta uma dimensão menos acrítica do que parece, com distanciamentos críticos, afirmando que “a dimensão crítica parece desempenhar um papel importante na busca de autonomia profissional, sendo que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base para o trabalho docente” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 233-234).

Os apontamentos de Monteiro (2001) vêm ao encontro dessa proposição de que os saberes docentes advindos da prática cotidiana podem melhor definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional, destacando a autora que com o tempo de trabalho e, conseqüentemente, com os saberes adquiridos pela experiência docente, os professores tornam-se menos dependentes dos programas, das propostas e das regras estabelecidas pelo sistema, reforçando sua autonomia profissional.

Diante dessas questões acerca da experiência profissional, temos uma clara evidência de que a experiência docente é um saber adquirido com o tempo, e que, por

meio desse saber, o professor vai estabelecendo relações e conexões com os saberes que ele usa cotidianamente em sua prática.

Portanto, pode-se ter no tempo de experiência docente uma variável do modo como os professores estabelecem relações com as propostas a serem aplicadas, ou seja, a experiência profissional pode influenciar os modos, a partir dos quais os diferentes grupos de professores rejeitam, aceitam parcialmente ou integralmente uma proposta, aderindo ou resistindo a ela. Se, por um lado, podemos levantar a hipótese de que os professores com experiência docente, e com seus “saberes experienciais” consolidados podem tornar-se mais “resistentes” frente às determinações dos órgãos superiores, por outro lado, torna-se também relevante entender como os professores iniciantes na prática docente, sem os saberes experienciais advindos da prática, mas, com uma formação profissional mais atualizada, aceitam, rejeitam, aderem, elogiam ou criticam a proposta da SEE-SP/CENP (2003).

Para adentrarmos mais especificamente nessa discussão de tempo de docência e sua relação com os saberes, aponta-se para a maneira como Huberman (1992)<sup>18</sup> classifica as fases da carreira docente:

- 1ª fase: entrada na carreira, caracterizada pela sobrevivência *versus* a descoberta [de um a três (3) anos];
- 2ª fase: estabilização, caracterizada pelo comprometimento definitivo com a docência como profissão [de quatro (4) a seis (6) anos];
- 3ª fase: diversificação, quando ocorre quebra da rigidez pedagógica e o professor parte para experimentações e questionamentos [de sete (7) a vinte e cinco anos (25)];
- 4ª fase: serenidade, que é um distanciamento afetivo devido ao tempo de trabalho; e conservadorismo, que é um distanciamento com lamentações frente à profissão [de vinte e cinco (25) a trinta e cinco anos (35)];
- 5ª fase: Desinvestimento, quando o docente se afasta da profissão [de trinta e cinco (35) a quarenta anos (40)].

---

<sup>18</sup> Foi realizado um levantamento bibliográfico na busca de uma fundamentação teórica que subsidiasse a classificação e seleção dos professores e, posteriormente, a caracterização do professor iniciante e o professor experiente. É interessante mencionar que outros autores tem dedicado atenção especial aos estudos ligados à evolução da carreira docente. É importante salientar que o trabalho de Huberman antecede os dos outros autores, sendo inclusive citado por estes.

Estas características podem contribuir para o entendimento de muitas ações dos professores em seus processos formativos (formação acadêmica/saberes experienciais). Assim, considera-se que pensar as práticas, ações e modos dos professores lidarem com as propostas requer que, anteriormente, situemos quem é esse professor e em qual ciclo de vida profissional o mesmo se encontra.

Para a finalidade deste estudo, basear-se-á na classificação de Huberman (1992) especificamente em dois ciclos de vida profissional, já que os sujeitos da pesquisa são divididos em dois grupos, mais precisamente: um grupo de professores com experiência profissional e, portanto, na 3ª fase da classificação feita pelo autor, indivíduos que consideramos como experientes na profissão com tempo de docência entre sete (7) e vinte e cinco (25) anos; e outro grupo com indivíduos na 1ª fase (entrada na carreira) que, por sua vez, estavam iniciando sua carreira docente justamente no ano de 2003, o mesmo da implantação da proposta SEE/CENP (2003) para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

## **CAPÍTULO III – AS MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES**

O presente capítulo apresenta a maneira como os professores se manifestaram frente às demandas externas, assim como, mais especificamente, em relação à proposta da SEE/CENP (SÃO PAULO, 2003), identificando os nexos dessas manifestações com as suas concepções, com a forma como receberam e implantaram a proposta, a adesão e seus motivos e se a mudaram ou a aplicaram à risca.

### **3.1 Os professores e às demandas externas impostas ao seu trabalho**

Atualmente, os órgãos gestores e normativos da educação buscam exercer o controle sobre a escola por meio de poderes estabelecidos hierarquicamente. Nesse sentido, torna-se relevante esclarecer o modo como tais órgãos utilizam o poder, ou mais precisamente, com que finalidades. Se, por um lado, não podemos negar a utilidade dos órgãos organizativos e planejadores da educação, por outro, tem-se a necessidade de entender que tipos de uso fazem do poder que detêm. Podem ser apontadas duas facetas antagônicas nessa relação de poder: a) os planejadores formulam aquilo que acreditam ser correto conforme suas concepções e bases teóricas, ou seja, muitas vezes, as intenções são as melhores possíveis; b) ao mesmo tempo, fazem uso do poder que detêm para imporem suas propostas, utilizando-se da relação verticalizada com o intuito central de racionalizar o trabalho dos professores e, por conta disso, muitas vezes ocasionam o agravamento do problema que tentaram resolver.

Uma das discussões temáticas atuais no campo educacional se dá em torno de guias e propostas, que são apresentadas com frequência aos professores. Longe de desconsiderar a relevância das ações voltadas para o desenvolvimento curricular, tampouco as intenções daqueles que as elaboram, aponta-se para a necessidade de uma reflexão sobre os fatores que tem contribuído para a existência de um abismo entre o discurso proveniente desses documentos e as práticas que realmente se efetivam nas escolas.

Os documentos (propostas) são apresentados inicialmente como um apoio ao trabalho dos docentes, apoio este que, visto de uma ótica dialética, pode ser entendido como falso, uma vez que, permeadas de intencionalidade, as propostas elaboradas pelos



órgãos gestores às vezes visam determinar a prática dos docentes, ou seja, possuem o intuito de definir o que os professores devem ensinar aos seus alunos. Não é propósito deste trabalho refletir sobre o que deve ser ensinado nas escolas, embora não se desconsidere a relevância de tal problemática. Aqui, a preocupação central é buscar meios de entender como os professores relacionam-se com as demandas dos órgãos gestores de ensino. A falta de integração entre as políticas educacionais e a rede escolar pode ser identificada como uma questão vital nesse processo de proposição e implementação curricular. Silveira e Oliveira (2008) apontam ser o modo de implantação de propostas um ponto falho nas ações do estado de São Paulo, sobretudo nos mais recentes documentos.

Quando os indivíduos são colocados frente a uma demanda externa, hierarquicamente estabelecida, podem ter reações diversas, sobretudo, se as determinações vierem por meio de decretos e normas a serem cumpridas. Ao apontar para a relação dos professores com os fins da educação decididos institucionalmente, Gimeno Sacristán (1999, p. 41) enfatiza que

(...) a aceitação justifica a função delegada dos docentes, e o conflito entre o profissionalismo autônomo, a liberdade de cátedra e o respeito à livre consciência, por um lado, e, por outro o acatamento dos currículos estabelecidos ou pôr-se ao serviço do projeto de outro (seja o estado, o patrão), não é um problema fácil de resolver.

A dificuldade destacada pelo autor está justamente no imbróglio que vem se desenhando historicamente e que, cada vez mais, vem sendo sedimentado nessa “conflituosa” relação em que os professores ficam de um lado e os elaboradores de propostas de outro. Guilherme (2002), em seu estudo sobre o impacto da implantação do Ciclo Básico nas concepções dos professores, na rede pública estadual paulista, concluiu que as práticas das professoras no que tange a suas crenças pessoais sobre aprendizagem e o modo e função da avaliação, estão muito distantes do proposto pela Secretaria da Educação de São Paulo.

Tendo como referência a discussão acerca da relação dos professores com as demandas externas, nas entrevistas realizadas com os professores foram encontrados dois eixos que chamaram a atenção: **1º) como os professores manifestam lidar com as demandas externas; 2º) a necessidade que os professores sentem de serem ouvidos e participarem da elaboração das propostas.** No Quadro 2, apresenta-se a síntese das manifestações dos professores frente às cobranças externas de um modo geral.

**Quadro 2 – Síntese das manifestações dos professores frente às cobranças externas**

<b>PROFESSORES EXPERIENTES</b>	<b>PROFESSORES INICIANTES</b>
<b>PE1:</b> Eu acho que tem que ter cobranças sim, pois as cobranças valorizam, e se não tiver cobranças tem gente que só enrola e não faz nada. Acho que eles deviam ouvir também os professores.	<b>PI1:</b> Tem que ter cobrança, pois se não tiver cobrança acho que às vezes até o próprio profissional da uma relaxada, então tem que ter cobrança, sim. Tem que ter uma pessoa acima que cobra o serviço, cobra as coisas, as produções, aí ocorre sabe{...} Como eu já falei tem que ter, pois se deixarem livre o professor vai descambar, porque vai ver que tá a vontade, logicamente você tem que fazer uma proposta legal, mas tem que ter uma cobrança, sim.
<b>PE2:</b> Eu acho erradas as cobranças, pois primeiramente você tem que consultar o professor, não vir já assim, sabe pronto.	<b>PI2:</b> Em minha opinião alguma cobrança deve existir, mas não da forma assim “faça!”, você tem que fazer assim, ou de outra forma está errado, mas sim uma cobrança no sentido de ajudar e não de obrigar. Eu acho que os professores tinham que terem voz ativa, porque são eles que estão na prática.
<b>PE3:</b> Muitas vezes essas cobranças vêm das pessoas lá de cima que não conhecem a realidade nossa aqui {...} Os responsáveis deveriam ouvir os professores.	<b>PI3:</b> São cobranças frequentes, né? Eu não concordo muito com elas não, viu? Elas são muito impostas. Eu acho que devem escutar primeiro os professores para depois sim fazerem a implantação de propostas

Conforme indicado no quadro 2, os professores PE1 e PI1 apontam para a necessidade das cobranças por dois motivos: a valorização da área e o não “relaxamento” dos profissionais frente ao seu trabalho. Vale ressaltar que, quando em outro momento, questionado sobre os motivos da adesão, o professor PI1 reafirmou o dito aqui e acrescentou que a necessidade de cobrança está ligada às relações de trabalho, salientando que em qualquer ocupação o indivíduo vai receber cobranças. Já os professores PE2, PI2 e PI3 não concordam com as cobranças quando **essas** visam a mera imposição, enquanto que o PE3 questiona as cobranças feitas por aqueles que não veem a realidade escolar.

Independente do tempo de trabalho (experientes e iniciantes), um fator foi destacado por todos os professores: antes dos órgãos gestores realizarem suas propostas, eles deveriam ouvir os professores. Ao serem questionados sobre o que achavam das demandas externas as quais os professores em geral são submetidos, eles se manifestaram por meio dos mais variados discursos, às vezes contraditórios:

*Tem hora que dá vontade de chorar, porque existem meios mais fáceis pra gente trabalhar e a gente não pode, porque.... porque eles não veem a realidade da escola, que as crianças são muito pobres e não tem material pra gente trabalhar, mas, ainda assim, eu acho que tem que ter cobrança porque eu sempre falo pra você e reafirmo que os professores são descompromissados com a Educação, então por causa desses professores a gente acaba pagando (...) então, é o que eu te falei, você vai lá só pra cumprir tabela num campeonato perdido, certo? Porque às vezes a gente tem coisas melhores pra fazer, mas você tem que fazer o que eles querem e impõem (PIE).*

Esse professor aponta para duas vertentes. Por um lado, o seu “desespero” com relação às cobranças, mas, por outro, afirma serem necessárias as cobranças para se ter uma educação de melhor qualidade. Rus Perez (1998) menciona que a implantação de qualquer mudança ou proposta, ao chegar à escola, torna-se conflituosa. No caso desse professor, o conflito se apresenta de forma ambígua, uma vez que, ao mesmo tempo em que reclama das cobranças, concorda com sua necessidade.

Outro elemento importante relatado pelos professores foi à questão do currículo único para todo o estado, apontando isso como uma vantagem:

*Sabe, não vi muitas vantagens não, mas... as vantagens é que você tinha uma linha... na realidade, o Estado estava mostrando pra você uma forma para você seguir... que você poderia trabalhar... uma forma para todo o Estado trabalhar (PI2).*

*A princípio não concordei, mas depois é... dessa cobrança deles, eu fui entendendo melhor e eu percebi que tinha importância sim, pois é uma forma de se organizar, porque hoje a Educação Física está mudando, está mudando no seguinte sentido, pois se não tivesse essa cobrança, cada professor faria de um modo, com cada um trabalhando o que queria. Com a apostila todos trabalham a mesma coisa. Por exemplo, no meu caso, que não sou efetivo, todo ano troco de escola e aí eu chego na escola e sei o que o outro professor trabalhou, sabe? Eu faço uma pequena avaliação com os alunos e já sei os conceitos que o professor anterior trabalhou (PE2).*

*O bom é que deu uma linha de trabalho para todo mundo, porque eu trabalhava uma coisa na minha escola e o colega do lado trabalhava uma coisa totalmente diferente. Nessas propostas, um ponto positivo delas é que todos da rede trabalhavam as mesmas coisas. Por exemplo, o aluno sai aqui do Parque Itajaí e vai lá para o DIC, ou sai aqui de Campinas e vai para outra cidade, um exemplo, Votuporanga, e ele vai aprender o mesmo conteúdo. (...) Eu acho que é uma vantagem porque para o aluno poder ser locomovido de uma escola para outra e ter uma sequência de conteúdo, a vantagem de ter um currículo único é esse (PE3).*

Quando colocados diante da tendência à padronização em nível regional (nesse caso, estadual), ambos os grupos de professores (experientes e iniciantes) concordam com ela, alegando, sobretudo como vantagem o fato da homogeneização do currículo apontar para uma linha de trabalho em que todos os professores se ocupam do mesmo conteúdo. No caso específico da Educação Física, é fato que, tal como aponta Impolcetto et al. (2007), essa disciplina “carece” de uma sistematização e organização dos conteúdos. Essa carência faz com que os professores entendam a homogeneização curricular como algo positivo. No entanto, sem desconsiderar a importância da sistematização e organização dos conteúdos, aponta-se para uma outra faceta: mais precisamente, no que tange à possibilidade dos professores transformarem uma proposta homogênea em algo mais socialmente crítico e pessoalmente mais significativo, tanto para eles quanto para os seus alunos. Apple e Teitelbaun (1991, p. 69-70) auxiliam nesse raciocínio quando afirmam que prevalece a falta de um debate que articule os interesses e necessidades locais e globais, pois no momento

(...) existem não objetivos individuais desenvolvidos conjuntamente por professores e pela comunidade local, mas objetivos obrigatórios para o estado todo, e quando existem não habilidades individuais usadas pelos professores, mas listas de competências docentes “apropriadas” para todo o estado.

Quando os indivíduos são submetidos à obrigação da aplicação e execução de algo sem participar de sua elaboração, pode-se apontar a predominância de princípios que sustentam a racionalidade técnica, uma vez que apenas reproduzem o pensado por outrem. Contreras (2002), ao discutir o modelo de racionalidade técnica, enfatiza que esse modelo de prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, tornando-se dessa forma instrumental. Com base nas idéias de Apple e Teitelbaun (1991) e Contreras (2002), e relacionando com a fala dos professores, podemos entender que no

entendimento dos autores, para esses casos específicos, os órgãos gestores de ensino conseguiram o que queriam, ou seja, a conformação dos sujeitos a uma situação já dada. Longe do intuito de apontar para generalizações de contextos, nem de radicalizações contrárias às propostas, têm-se evidências (nos casos dos professores acima mencionados) de que o processo de racionalização técnica do trabalho docente foi incorporado por eles, uma vez que se conformaram à idéia de aplicação do que lhes foi imposto e, dessa forma, a possibilidade de se tornarem sujeitos críticos e autores de suas práticas não se concretizou.

Por outro lado, entende-se também a relevância que os professores dão as cobranças por se sentirem valorizados por meio delas. Quanto ao currículo único, os professores o concebem como uma forma de auxílio e, conforme alega o professor PE2, devido sua situação funcional ser a de OFA e, por conseguinte, estar sempre trocando de unidade escolar, a relevância da proposta se dá em torno da possibilidade de poder dar continuidade ao trabalho de seu antecessor. Esses fatores destacados por todos os professores (iniciantes e experientes) apontam que, mesmo incorrendo o risco de serem meros executores, concordam parcialmente com as cobranças e com o modelo de currículo homogêneo.

Embora os professores entrevistados concordem com alguns postulados adotados pela SEE-SP/CENP, vale adentrarmos mais a fundo no tão difundido abismo existente entre os elaboradores de propostas e os professores. Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) ao destacarem a relação entre os administradores da educação (especialistas) e os professores, mencionam que talvez os desajustes entre os planejadores da educação e professores ocorram devido a falta de conhecimento da prática concreta por parte dos elaboradores, que não têm contato com a prática pedagógica efetiva. Tomando por base a relação entre os elaboradores de propostas e os professores, uma reclamação foi unânime para os entrevistados. Todos se queixaram de que a construção, elaboração e implantação das propostas são realizadas somente pelos órgãos superiores, não dando voz aos professores:

*Muitas vezes essas cobranças vêm das pessoas lá de cima, [e elas] não conhecem a realidade nossa aqui. E, muitas vezes, o que vem pedido para ser feito lá de cima, não tem como ser colocado em prática aqui em baixo, ou por causa da clientela, ou a realidade escolar, ou a falta de espaço físico... então... ou a falta de apoio de diretores. Então, a cobranças, às vezes, eu acho que ela é exagerada em alguns pontos, mas, em outros pontos não, ela é viável, ela dá até para ser aceita, mas em alguns pontos só. Mas,*

*eu acho que a base, assim, aqui em baixo, a gente deveria ser ouvido mais, antes de vir prontos, de jogarem lá de cima para baixo; eu acho que deveriam dar um pouco de voz pra nós que estamos na escola [...] eu acho que devem dar não sei se mais liberdade para o professor, ou escutar primeiro os professores para depois, sim, fazerem a implantação de propostas (PE3).*

*Eu acho que os professores tinham que terem (sic) voz ativa, porque são eles que estão na prática, são eles que estão na quadra com os alunos de 1ª a 4ª série, pra saber o que precisa e o que não precisa; e não o pessoal que manda as propostas [...] Eu acho que existe um muro, né? Eu acho que precisa ter a queda desse muro aí pra gente poder se comunicar com eles que elaboram (PI2).*

*Eu acho que cobrar, eles tem que cobrar, mas, acho que eles tinham que estarem (sic) mais presentes, pra eles verem nossa realidade, pois cobrar fora da realidade é um absurdo (...) Então, é o que eu te falei, você vai lá só pra cumprir tabela num campeonato perdido, certo? Porque, às vezes, a gente tem coisas melhores pra fazer, mas, você tem que fazer o que eles querem e impõem (PE1).*

*Eu acho errado as cobranças dela [Secretaria da Educação], pois primeiramente você tem que consultar o professor, não vim (sic) já assim, sabe? pronto, ou melhor, teriam que consultar nós, ou seja, teria que ter um diálogo deles com nós, e não fazer assim: “É assim vocês têm que fazer [...]”. Então, as cobranças da Diretora, judiavam da gente, mas sabe que no início, como eu disse pra você no início de nossa conversa, ela ajudou a dar uma norteadada, pois ninguém sabia na realidade o que trabalhar, pois quando, antigamente, tinha professor de 1ª a 4ª, disseram que era de outra maneira, assim, você tem que trabalhar isso, aquilo, não os professores que trabalharam naquela época; acho que foi até 1994, no ano que eu me formei, eles me disseram que tinham liberdade pra trabalhar, e não dessa forma que chegou dessa vez aos professores, sabe? Você tem que trabalhar isso. Mas de qualquer forma, eu acho que isso é benéfico, assim, dar uma norteadada pra gente, mas chegar assim e impor... eles deveriam, sim, construir, sabe? Sei lá, a gente juntos, com eles e não eles só imporem e a gente fazer (P2E).*

As falas dos professores coadunam com os estudos de Rus Perez (1994) que, ao analisar a política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos últimos vinte e cinco (25) anos, chama a atenção para o fato de que a elaboração de programas, medidas e propostas não contemplaram a participação dos agentes nas decisões. Sampaio (2002), ao fazer menção acerca da relação dos professores com as intervenções oficialmente instaladas, destaca que o mero movimento de adequação,

convencimento ou adequação dos professores frente às demandas não é suficiente, defendendo que

a presença dos professores se faz necessária na formulação das propostas, para que não se fale de trabalho docente, capacitação e alterações na vida da escola, imaginando quem são os professores, o que sabem e não sabem, o que devem modificar em sua prática. Eles sabem apontar os problemas presentes em seu trabalho, indicar o que já vem sendo construído, e as necessidades que têm (SAMPAIO, 2002, p. 7-8).

Nas falas dos professores (experientes e iniciantes) vemos, nitidamente, que eles reclamam por voz ativa na elaboração de propostas. Isso deveria ser algo relevante para os órgãos elaboradores e implementadores das propostas, pois, como alerta Gimeno Sacristán (1999), para compreender o êxito e o fracasso da implantação de qualquer proposta decidida externamente, deve-se buscar a interpretação naqueles que inexoravelmente ficaram incumbidos por seu desenvolvimento no cotidiano escolar. De seu lado, ao indicar um possível caminho para a implantação de propostas, Guilherme (2002, p. 99) aponta que, “para a implantação de qualquer proposta pedagógica ou decreto, é imprescindível mobilizar o professor, agente principal de mudanças, para obter êxito no que se propõe”. No entanto, Hutmacher (1996) afirma que, atualmente, existe uma clivagem entre os que pensam (planejadores da educação) e os que fazem (professores na escola). Conforme o autor

essa tal clivagem vai cada vez mais acentuando o mal entendido clássico e bloqueador: os que refletem tem tendência para considerar os que agem como ignorantes; os que agem tem tendência para considerar os especialistas como sonhadores que não conhecem nada da realidade prática (HUTMACHER, 1996, p. 72).

Com base naquilo que os autores citados apontam e na fala dos professores, tanto os iniciantes quanto os experientes, pode-se dizer que os entrevistados e autores concordam no que tange a importância da participação dos professores na elaboração de propostas.

No entanto, diante da constatação de que não há diálogo entre os agentes dos órgãos superiores e os professores e do fato de que todos (professores e autores) concordam que é importante que esse diálogo aconteça na elaboração e implantação de qualquer proposta, vale atentar ao seguinte questionamento: Por que isso não acontece? Ou quais os interesses que estão implicados na maneira autoritária a partir da qual são impostas as inovações pedagógicas?

Pode-se entender que, o diálogo não acontece porque os órgãos gestores da educação se amparam em princípios atrelados à racionalidade técnica que, por sua vez, contribui para a afirmação de determinadas relações de poder, ou seja, é uma maneira daqueles que ocupam os cargos superiores imporem seus interesses e afirmarem seu poder, visto que, através da não criação de meios para os professores participarem ativamente da elaboração das propostas, os tais órgãos gestores julgam os professores como incompetentes e, por conseguinte, apresentam propostas prontas com o intuito de “sanar” as carências formativas, salariais, além das precárias condições de trabalho dos professores.

A participação dos professores (aclamada pelos autores e pelos dois grupos de professores, os experientes e os iniciantes) pode diminuir a lacuna entre os propositores e os reais implementadores das propostas (professores) e, conseqüentemente, contribuir para que os elaboradores não sejam tratados como sonhadores pelos professores, e nem estes como incompetentes pelos órgãos gestores do sistema de ensino. Para isso, torna-se necessário que, na elaboração de propostas, ocorra um amplo debate entre os elaboradores e os professores, ou mais precisamente: é necessário dar voz aos professores, é necessário criar condições para que possam se transformar em elaboradores. Para tanto, aponta-se a necessidade de melhores condições de trabalho, de melhores salários, além da criação de possibilidades de formação continuada.

### **3.2 As manifestações e concepções dos professores e a relação com a proposta da SEE/CENP (2003)**

Na implantação de qualquer proposta temos, de um lado, os seus elaboradores e, de outro, aqueles que ficam incumbidos da sua aplicação na escola. Se os professores manifestaram que sentiram necessidade de serem ouvidos na elaboração da proposta, é porque estes não concordam totalmente com o que lhes foi proposto ou, pelo menos, questionam a forma hierarquizada como o sistema de ensino funciona. Os motivos dos professores sentirem a necessidade de serem ouvidos estão imbricadamente ligados às suas convicções e concepções acerca do que deve ou não ser trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como à linha teórica que concebem como sendo a mais adequada para a sua prática pedagógica.



No Quadro 3 tem-se uma síntese das manifestações dos professores sobre suas concepções e a relação destas com a proposta, mais precisamente, a pergunta feita foi a seguinte: Qual a sua concepção da Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental?

**Quadro 3: Síntese das manifestações dos professores acerca de suas concepções de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental.**

<b>PROFESSORES EXPERIENTES</b>	<b>PROFESSORES INICIANTES</b>
<p><b>PE1:</b> Eu penso que a Educação Física deve assim... ensinar muito pra criança nessa fase de idade, sabe deve partir da alimentação, da respiração... que a gente faz aquelas atividades de batimentos cardíacos pra mostrar pra eles, da importância de beber água... {...} eu acho que faz parte bastante da Educação Física esse conhecimento biológico, o porque que ele tem que fazer atividade física, o porque que ele tem que fazer aquecimento entendeu, então eu acho que o biológico tem que fazer muita importância mesmo.</p>	<p><b>PI1:</b> Como eu posso falar pra você... é cultura corporal do movimento, dentro da cultura corporal de movimento eu vou trabalhar 5 conteúdos, esses 5 conteúdos, acho que de 1ª a 4ª série eu trabalho primeiro assim o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte, eu vou trabalhar com esses conteúdos dentro das 4 séries {...} assim eu acho uma divisão boa aquela que está nos PCN.</p>
<p><b>PE2:</b> Trabalhar a parte do movimento... movimento do corpo, pois essa proposta na rede que estou é trabalhar o movimento do corpo no sentido de ajudar mesmo eu acho que a Educação Física de 1ª a 4ª, não é trabalhar a parte prática, mas sim a parte de orientação mesmo, conhecer seu corpo é... conhecimentos básicos do seu próprio corpo, para que futuramente possa aprender as modalidades esportivas.</p>	<p><b>PI2:</b> Eu acho assim que o ideal seria você trabalhar de uma maneira mais crítica e construtivista, assim juntando as duas, por exemplo, eu posso trabalhar a construção de jogos e na crítica eu faço meu aluno questionar, então eu acho que essa junção é muito importante para o aluno de 1ª a 4ª série.</p>
<p><b>PE3:</b> Acho que a Educação Física deve preocupar com o aspecto da saúde, do ensino mesmo de esportes {...} Acho que o modelo desenvolvimentista que é a que a gente segue lá da diretoria, sabe aquela organização mesmo de você trabalhar com os alunos na sequência, trabalha um conceito, vivencia, faz um registro em forma de desenhos, recortes ou escrita o que ele entendeu do conceito.</p>	<p><b>PI3:</b> Olha eu acho que o modelo construtivista é a melhor de 1ª a 4ª série, mas, agora eu pego um pouco de cada abordagem para dar as minhas aulas, um exemplo: eu não dou sempre jogos cooperativos, mas, quando um grupo de alunos estão muito competitivos, daí explico o que são os jogos cooperativos e dou para melhorar o relacionamento deles; um outro exemplo é a construção de jogos pelos alunos maiores, eu dou um jogo e eles mudam e criam em cima daquele jogo, aí estou me dirigindo mais para a construtivista do Freire né?</p>

As falas dos professores possuem algumas propriedades que expressam suas concepções, que não deixam de ser subjetivas por envolverem diversificadas facetas do magistério, entre as quais: suas experiências, sua formação inicial e continuada, o seu momento de vida profissional, a sua situação funcional, conforme aponta Tardif (2002), além de seu modo peculiar de manifestar-se frente às demandas externas a seu trabalho. Vale destacar, aqui, alguns pontos das manifestações dos professores acerca das suas concepções de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para o professor PE1 a Educação Física deve preocupar-se com o viés biológico. Já os professores PE2 e PE3, atrelam os conhecimentos biológicos à necessidade do Ciclo I em auxiliar os alunos no aprendizado dos esportes nas séries subsequentes. Essas concepções dos professores (biológica/esportivista) nos remetem ao entendimento de que esse fato pode estar ligado à formação inicial ter ocorrido há mais tempo, em uma época em que eram priorizados os fatores de ordem biológica e esportiva em detrimento de outros, ou seja, confirmam as proposições de Daólio (1998) e Resende (1995) de que as novas tendências da Educação Física ainda não chegaram à grande maioria dos professores da educação básica. Um fator destacado pelo professor PE3 é que o modelo desenvolvimentista e os registros de conceitos, tal como apresentado na proposta da SEE-SP/CENP, em sua concepção, é a mais adequada para esse nível de ensino.

Já o professor PI1 menciona a classificação dos conteúdos presente nos PCNs, com seus blocos de conteúdos, e diz trabalhar dessa maneira nas quatro (4) primeiras séries do Ensino Fundamental. O professor PI2 conta que, em sua concepção, o ideal seria trabalhar usando a forma de ensinar do modo construtivista, mas sem perder o enfoque das tendências críticas. Já o professor PI3 manifestou que o modelo construtivista é o melhor para o Ciclo I, e que recorre aos jogos cooperativos quando tem turma de alunos muito competitivos.

No entanto, não se pode negar que as concepções dos professores estão envolvidas num amalgama de situações as quais cada um passou em sua vida, ou seja, cada qual com sua subjetividade, os entrevistados apontaram o que acreditam ser melhor para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Vale deixar claro que não se tem como objetivo criticar ou julgar as concepções dos professores, mas sim, interessa saber

se as colocam em prática durante suas aulas, ou seja, se conseguem trabalhar norteados por elas. Ao serem questionados a respeito de como trabalham e solicitados a exemplificarem, os professores se manifestaram de formas variadas.

*Eu procuro o máximo possível pra atingir os meus objetivos, com já te disse, trabalhar os 5 blocos de conteúdos, e vou te dizer: já não sei se está certo ou errado... assim, um exemplo de 3ª ou 4ª série, eu passo uma atividade pra eles... assim, faço uma pergunta pra eles: o que é atividade física? Aí, vamos pra uma discussão e dentro da discussão nós vamos pra prática, dentro da prática passo algumas atividades físicas... assim, um jogo relacionado às atividades físicas, e no meio da aula vou parando e perguntado pra eles sobre atividade física, aí, no final das aulas, depois de algumas aulas práticas... assim, algumas aulas depois de discutir esse conceito, nós construímos um registro com o aprendido... um registro dos alunos, sabe Anael? Eu tiro fotos deles fazendo... peço desenhos... eu faço meu registro de como foi e eles me dão um feedback do que aprenderam por meio dos registros (PI1).*

*Quando eu seguia a proposta, eu não colocava o que eu achava como certo em prática, ou como você diz, não trabalhava segundo minha concepção, mas agora eu tento, mas... eu consigo com as 4ª séries, assim, que eles já estão um pouco mais velhos, então, aí, eu tento trabalhar só dessa maneira mais crítica e construtivista, entendeu? (PI2).*

*Tudo eu não consigo, porque eu tenho, aí, um modo de trabalhar, mas que, por outro lado, temos a proposta do estado que devemos trabalhar, entendeu? Aí, eu fico assim, como posso te dizer? é... no meio termo: um pouco o que eu acho e um pouco a proposta... assim, eu dou uma mesclada (PI3).*

*Eu consigo, consigo sim, mesmo com falta de material eu me viro. Ano passado, na escola X eu tive um problema lá, porque as crianças falavam, assim, que eu dava muitas aulas dentro da sala, porque eles estavam na 2ª série e estavam muito crus. Aí, eu tinha que trabalhar os conceitos, e daí, cada vez que era o dia de sair da sala chovia, então, acabou dando problema das mães reclamarem porque eu ficava muito na sala, mas, só que hoje outros professores que foram lá, viram que a sala é difícil, que as mães ficam em cima, sabe? (...) Eu trabalho uma aula dentro e outra fora, porque eu acho que tem muitas atividades que você pode dar na sala, e aí quando chove tenho que ficar na sala (PIE).*

*Consigno, consigo colocar em prática minhas aulas, vê aí a proposta do governo, eu consigo aplicar, e os alunos consegue (sic) assimilar os conceitos, porque... porque a gente compara o dia a dia é... como é que fala*

*mesmo? contextualizo com o que eu quero pra eles, com o dia a dia deles, aí, eles aprendem os conceitos, né? Eu consigo transmitir para meus alunos que, através do movimento, ele vai conseguir se adaptar melhor a uma modalidade esportiva, e ter uma vida com uma melhor saúde (P2E).*

*Como lá no início, lá no CB [Ciclo Básico] não tinha um parâmetro, não tinha uma proposta... até tinha, mas não era divulgada, não sei o que aconteceu na época, então, depois parou, em 1995, o CB... e voltou em 2003 com o especialista novamente de 1ª a 4ª série, e, nesse ano, voltou com essa proposta, onde você trabalhava com o aluno, problematizava o aluno com o assunto, dá o conceito, trabalhava a atividade, faz a reflexão e, depois, o registro, então, daí, eu segui a proposta (P3E).*

Os professores em geral afirmaram que trabalham norteados por suas concepções, mas quando foram questionados sobre suas concepções e suas práticas, as manifestações foram às vezes contraditórias.

O professor PI1 apontou que em sua concepção, a linha seguida pelos PCNs é a mais relevante. Quando foi incitado a falar de suas práticas, remeteu-se ao conceito de atividade física presente na proposta. Se, de um lado, isso não significa que não trabalhe tal conceito nas três (3) dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) presentes nos PCNs, por outro, aponta postulados da proposta da SEE-SP/CENP, já que evidencia o trabalho a partir dos conceitos e realiza os registros. O que vale ser destacado é que este professor, mesmo com uma concepção supostamente “diferente” da proposta pela SEE-SP/CENP (2003), segue os métodos pedagógicos propugnados.

O professor PI2, que afirmou que não segue mais a proposta, e que, em sua concepção, o ideal seria trabalhar usando o construtivismo, mas sem perder o enfoque das tendências críticas, afirmou que quando seguiu a proposta não trabalhava norteados por sua concepção, mas quando do fim das convocações da DERCO e, por conseguinte, da não obrigação da apresentação das produções dos alunos, afirmou que conseguiu trabalhar orientado por sua concepção, principalmente com os alunos de 4ª série.

O professor PI3, que aponta o modo construtivista como sendo o “ideal”, afirmou dar uma “mesclada” no seu modo de conceber com a proposta da SEE, ou seja, o referido professor, de um lado, não descarta sua concepção, mas por outro, também trabalha a proposta (lembrando que em outro momento havia dito que trabalha “muito pouco” com a proposta da SEE).

O professor PE1, que em sua concepção a Educação Física deve dar um enfoque primordialmente ao viés biológico e seguir um padrão de desenvolvimento, afirmou seguir a proposta e dar suas aulas conforme o indicado pela SEE-SP/CENP/ATP, ou seja, ficava uma aula dentro e outra fora da sala, mesmo que isso lhe implicasse conflito com os pais de alunos.

O professor PE2, que em sua concepção afirma a necessidade de conceitos de ordem biológica, menciona que trabalha norteado por sua concepção, pois seus alunos aprendem os conceitos presentes na proposta, afirmando que, por meio da contextualização, os alunos entendem os tais conceitos, além de reforçar sua posição de que esse ciclo de ensino pode auxiliar os alunos na futura aprendizagem das modalidades esportivas.

Por fim, o professor PE3, que se manifestou totalmente favorável à proposta e do modelo desenvolvimentista, referiu-se ao antigo Ciclo Básico (CB) que, em sua opinião, não tinha nenhum parâmetro, e fez uma comparação com a proposta em vigência, afirmando que o modo pelo qual a SEE-SP/CENP implantou a proposta de se trabalhar com conceitos e registros é, em sua concepção, o melhor para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O que podemos notar, entre os dois grupos de professores (experientes e iniciantes), é que, mesmo reconhecendo que reproduzem o modelo proposto pela SEE-SP/CENP, acreditam estar trabalhando conforme suas concepções, ainda que isso aconteça na medida do possível. Os professores iniciantes apresentam algumas ambiguidades, por exemplo, uma posição reticente em relação às imposições externas. Talvez isso tenha se verificado em decorrência do fato da formação inicial coincidir com o debate sobre a renovação da Educação Física escolar e, principalmente, após a elaboração dos PCNs, que se tornou referência curricular e didática para boa parte dos professores. O que se verifica é que mesmo negando que orientam sua prática pela proposta da SEE-SP/CENP, nas suas falas aparecem elementos que aproximam suas práticas das orientações curriculares advindas dos órgãos superiores. Por outro lado, os professores experientes, quando foram estimulados a falar de suas concepções, apresentaram pontos convergentes com a proposta, com conceitos ligados à saúde, além de ressaltaram a importância de seguir um padrão de desenvolvimento motor, ou seja, suas concepções coadunam com a proposta em vigência.

É importante assinalar que temos diferenças nos modos de conceber a Educação Física entre todos os professores. No entanto, quando confrontamos essas diferenças

com a proposta, percebe-se que, entre os professores experientes, há uma grande aceitação dos princípios expressos na proposta da SEE-SP/CENP, ou seja, todos adotam a proposta em vigência, inclusive, assumindo-a como sendo sua própria concepção de Educação Física para as primeiras séries do Ensino Fundamental, com a aplicação dos conceitos ligados à saúde e seguindo o padrão de desenvolvimento motor. Já os iniciantes apontam para outras possibilidades que vão além da proposta, tal como a proposição contida nos PCNs, a adoção das abordagens construtivista, crítica e a dos jogos cooperativos.

Um aspecto que vale ser destacado nas falas dos professores (principalmente os iniciantes) é que, ainda que conheçam as abordagens tidas como renovadoras para a Educação Física escolar, os mesmos demonstraram que não se vinculam e não adotam nenhum referencial teórico-pedagógico específico. O mais comum parece ser a atitude de “mesclar” ou misturar um pouco de cada abordagem metodológica. Esse ecletismo manifestado pelos professores pode estar atrelado a duas facetas: a) os cursos de formação inicial que não abrangem uma formação que capacita os professores para dominarem determinado referencial teórico e, por conseguinte, colocá-lo em prática; b) ou os professores adotam essa postura porque é a melhor maneira de enfrentar os problemas da prática pedagógica, ou seja, eles utilizam aquilo que acreditam possibilitar melhores resultados.

No que tange às manifestações dos professores experientes *versus* iniciantes, tivemos diferenças quanto às suas concepções de Educação Física, suas formas de adesão à proposta, assim como elementos de fundamentação teórica que subsidiam e norteiam as práticas dos dois grupos. Para melhor entendimento das diferenças dos professores com relação às suas concepções torna-se relevante o exame das maneiras a partir das quais esses dois grupos de professores receberam e implantaram a proposta, ou seja, tal entendimento pode auxiliar no esclarecimento das razões das diferenças entre os dois grupos.

### **3.3 Como os professores receberam e implantaram a proposta**

Todos os professores entrevistados se manifestaram acerca da proposta e, embora com manifestações e posicionamentos às vezes diferentes e outras vezes

próximos entre si, todos (iniciantes e experientes) apontaram para um ponto crucial para o interesse do presente trabalho: aderiram ao menos por certo período à proposta, conforme demonstrado no Quadro 4.

**Quadro 4 – Síntese da forma como os professores receberam, implantaram e utilizam/ ou utilizaram a proposta.**

<b>PROFESSORES EXPERIENTES</b>	<b>PROFESSORES INICIANTES</b>
<b>PE1:</b> Até hoje eu utilizo, porque tem muita coisa ali que eu uso até de 5ª a 8ª série.	<b>PI1:</b> Eu utilizo até hoje, pois é uma coisa boa que dá pra usar. Que você usa e é produtivo, tem que usar.
<b>PE2:</b> Eu utilizo o material atualmente, é uma forma de eu me organizar, de me nortear, uma forma de organização.	<b>PI2:</b> Eu utilizava, no começo porque me ajudou a saber o que fazer... mas não utilizo mais... eu utilizei, no começo eu usei.
<b>PE3:</b> Eu utilizo, quando voltou o especialista em Educação Física em 2003 eu sempre usei o material e segui a proposta que, na minha opinião é boa.	<b>PI3:</b> É, foi utilizado sim, como eu te falei eu aprendi com a proposta, mas, no momento é... utilizo muito pouco... muito pouco.

Conforme demonstrado no Quadro 4, todos os professores inicialmente adotaram a proposta. Sampaio (2002) nos esclarece que as propostas oficialmente instaladas dependem da coerência que apresentam com aquilo que os educadores acreditam, sabem e fazem, ou seja, necessitam apresentar aos professores soluções vantajosas que auxiliem na solução de problemas reais. E, nesse caso, de acordo com os professores a proposta apresentou algumas vantagens, tais como: “ofereceu a solução” em relação àquilo que devia ser feito (PI2); serviu como um aprendizado (PI3); foi algo que permitiu organizar e orientar o trabalho (PE2); enfim, foi entendida como uma boa proposta (PI1, PE1 e PE3).

Um dado relevante é que todos os professores experientes afirmam que, atualmente (mesmo após o final das convocações da DERCO), ainda seguem a proposta. Outro fator que vale ser destacado é que os professores experientes, como exposto no item 3.2, coadunam em suas concepções com a proposta da SEE-SP/CENP.

Dos professores iniciantes, apenas o PI1 afirmou utilizar a proposta atualmente, enquanto que os professores PI2 e PI3 afirmaram que utilizaram a proposta no início e que, no momento em que foi realizada a entrevista, não utilizavam mais ou se aproveitavam muito pouco dela.

Pode-se apontar para duas interpretações acerca da utilização da proposta pelos professores experientes: 1<sup>a</sup>) Devido aos saberes advindos da experiência, concebem a proposta como boa por acreditarem que ela contribui para seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a formação de seus alunos; 2<sup>a</sup>) De outro lado, os professores agem assim, pois o tempo de experiência serviu para que sedimentassem em suas crenças a impossibilidade de resistirem às demandas externas, incorporando a “cultura do faça”. Na primeira interpretação apontam para aspectos positivos da proposta, tais como o oferecimento de subsídios para a orientação e organização de seu trabalho. No entanto, deve-se explorar também a segunda interpretação, e mais precisamente sobre as considerações de Tardif e Raymond (2000, p. 224), a partir das quais os autores apontam que a aceitação dos indivíduos se dá por estes já estarem conformados com as normas impostas pelo sistema, afirmando que

pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura.

Com a contribuição de Tardif e Raymond (2000) pode-se aduzir para uma faceta interessante no que diz respeito à conformação dos indivíduos que estão no interior das escolas. Se, por um lado, a experiência docente pode tornar-se um fator de resistência às imposições, no caso em pauta, aponte-se que a experiência no magistério fez com que esses professores agissem dentro de um comportamento estabelecido pela tradição, a partir do que o tempo de experiência serviu para sedimentar a sua aceitação, adesão e aplicação das normas vigentes. Em outras palavras, a experiência profissional pode ser um fator que mina a capacidade de resistência em relação ao imposto desde o exterior e sem a participação efetiva dos professores.

Todavia, vale esclarecer que, se os professores estão utilizando a proposta atualmente (mesmo depois do término das cobranças da DERCO), não se pode negar que a referida proposta tem para esses professores seus pontos positivos. Um dos fatores que mais chama a atenção na fala de todos os professores deu-se em torno de que, além de dar “um norte” para o trabalho nesse ciclo de ensino, a proposta foi também um meio deles se organizarem e de aprendizagem:



*Eu utilizo o material atualmente, é uma forma de eu me organizar, de me nortear, uma forma de organização, porque antigamente, antes da proposta da diretoria de ensino, os professores ficariam sem um norte, ficariam perdidos, hoje eu consigo dividir assim... é... sabe? as aulas... através dos conceitos da apostila (PE2).*

*Pra mim só teve vantagem, porque deu um norte, deu um caminho a seguir, todos os professores que estavam na rede seguiam um caminho e quando tinha as capacitações com a ATP, a troca de experiências que tinha com o pessoal, cada um chegava com uma novidade e falava: “Olha, eu apliquei essa atividade, eu criei esse tipo de registros”. Inclusive, eu até hoje tenho as atividades que o pessoal me passou, assim eu fiz uma apostila com as atividades que a gente trocava na diretoria. [...] Deu um norte, deu um caminho a seguir, ainda mais o organograma, deu... Olha, eu começo daqui, vou pra isso, deu um caminho a seguir, porque antigamente você trabalhava a atividade solta, agora você trabalha tudo interligado, começando do movimento global e segmentar, então, seguindo uma linha. Eu acho uma coisa importante da proposta, isso deu uma linha a ser seguida (PE3).*

*Até hoje eu utilizo, porque tem muita coisa ali que eu uso até de 5ª a 8ª série, mas, por outro lado, eu procuro, assim, não jogar fora o que eu já tenho como bagagem, entendeu? Eu acho que não é porque me deram um material que eu tinha que usar exatamente como está ali, sendo que eu acho que não deve dispensar a minha bagagem... ou fazer o que mandam só porque eles querem (PE1).*

*Eu vejo como uma proposta boa, ela entra dentro do que considero como bom, foi na época o meu norte... sabe? E não sabia o que trabalhar e, daí, durante as capacitações e com a apostila, foi que eu fui aprendendo... Assim, não que eu não soubesse, mas, fui... é... Ela foi importante pra mim porque era meu início, assim como o seu, e, daí, ela me ajudou muito a eu saber o que dar para os alunos (PI1).*

*Eu cheguei inexperiente e falaram assim pra mim: “Você vai ter que trabalhar isso”. Aí, eu fiz no começo, mas, como já te disse, não estou mais usando... eu fui meio que assim... é... aprendendo a trabalhar, a lidar com as crianças e fui deixando de lado a apostila, entendeu?(PI2).*

*Eu não digo que foi bem nortear, mas foi um convívio de aprendizado, e, nesse aprendizado, eu fui aprendendo através da apostila com os conceitos e, também, através das capacitações... aprendendo realmente como trabalhar, nas trocas de experiências, porque, como eu te disse, eu não sabia o que fazer, aí, veio o material lá – a apostila – e junto com ela, as capacitações que me ajudaram sim, então, acho que mostrar pra mim o que fazer naquele momento da minha vida foi o grande ponto positivo pra mim, no meu caso, da apostila (PI3).*

A fala do professor PI3 remete à relevância da proposta em seu momento profissional, mais precisamente o de aprendizado, das trocas de experiências que eram proporcionadas pelas capacitações, ou seja, para esse professor a proposta teve, sobretudo, um grande significado no que diz respeito aos aspectos ligados às suas dúvidas em relação a como proceder nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Quando afirma: “*eu fui aprendendo através da apostila com os conceitos*”, esse professor esclarece que o aprendizado dos conceitos destacados na apostila significou também uma possibilidade para sua formação. Já o professor PI1 considera a proposta boa por auxiliá-lo em seu início na profissão. As falas desses professores corroboram com os estudos de Borges (2004) nos quais os professores investigados pela autora apontaram que encontraram nos recursos didáticos, como livros e apostilas, uma fonte de aprendizado para os saberes que utilizam quando vão ensinar. O professor PI2, que mencionou não aderir mais à proposta, aponta que a sua falta de experiência e o fato de se encontrar no início da carreira fez com que a aplicasse. Borges (2004) também auxilia no entendimento da manifestação desse professor ao mencionar que os professores aprendem ensinando, ou seja, vão aprendendo a ensinar com os saberes da prática. Portanto, a proposta teve vantagens para os três (3) professores iniciantes.

No que tange as manifestações dos professores experientes, fica evidente que para estes a proposta teve elementos positivos, tal como explica o professor PE2: a proposta foi um meio dele se organizar, de regular seu trabalho; quando se refere ao “antigamente”, ele está se referindo à presença do professor de Educação Física nas duas primeiras séries (Ciclo Básico) até o ano de 1995, afirmando que, nessa época os professores careciam de um caminho a seguir. Já o professor PE1 enfatiza que utiliza a proposta, mas não desconsiderou sua experiência anterior com as séries iniciais do Ensino Fundamental, afirmando que não reproduz o que recebe na íntegra, mas sim, toma por base, também, suas experiências anteriores bem sucedidas. Já o professor PE3, menciona que a proposta, em sua concepção, só trouxe vantagens, sendo a principal o oferecimento de um caminho a seguir. No posicionamento dos três (3) professores experientes vemos que a proposta influenciou diretamente suas práticas na escola, uma vez que todos se manifestaram sobre os modos que receberam e continuam a aplicá-la. Por meio dessas falas pode-se apontar para o anseio que os professores com mais tempo na docência possuem de propostas que orientem suas práticas, que apontem um

caminho a seguir, o que pode ser visto com mais clareza nesse trecho da fala do professor PE2: “*antigamente, antes da proposta da diretoria de ensino, os professores ficariam sem um norte, ficariam perdidos*”.

As falas dos professores mostram que ambos os grupos aderiram à proposta, mas que os professores experientes aderiram com mais intensidade, inclusive, assumindo o modelo proposto como o mais adequado e afinado com as suas concepções. Se os professores aderiram a proposta, tendo ela como norteadora do trabalho pedagógico, isso pode indicar a necessidade de entender as razões dessa adesão.

### 3.4 Os motivos da adesão

Quando os professores incorporam propostas pedagógicas em suas práticas, podemos entender essa adesão considerando diversos fatores, entre os quais: por acreditarem no que está sendo proposto, com o intuito de cumprir uma ordem externa; ou por acreditarem que o que está sendo proposto vai lhes trazer alguma vantagem. Foram identificados posicionamentos diferentes na forma como aconteceu à adesão: total, parcial ou temporal (por apenas um período). No Quadro 5 apresenta-se uma breve síntese dos motivos que levaram os professores a aderirem a proposta da SEE/CENP (2003).

**Quadro 5 – Síntese dos motivos que levaram os professores a aderirem à proposta.**

<b>PROFESSORES EXPERIENTES</b>	<b>PROFESSORES INICIANTES</b>
<b>PE1:</b> Eu particularmente aderi à proposta por acreditar que ela faz parte da mudança que a Educação Física vem passando.	<b>PI1:</b> Eu apliquei a proposta porque você está num trabalho, no seu serviço, num emprego, você vai ter cobrança do seu supervisor acima.
<b>PE2:</b> Olha pensando bem eu aderi no início pra cumprir minha função, mas depois entendi que é uma forma de organização mesmo, de nortear o que você vai dar.	<b>PI2:</b> Como eu era totalmente inexperiente né?! Nunca tinha ficado sozinho com um grupo de alunos pra mim era difícil, pra saber o que eu ia trabalhar, então por isso eu encarei a proposta no início.
<b>PE3:</b> Eu aderi porque a proposta me deu um norte, as propostas dão um caminho a seguir.	<b>PI3:</b> Eu falei assim no começo: o que eu vou fazer com 1ª a 4ª série? Aí a proposta no início me ajudou muito.

Os motivos de adesão foram diversos: seguir as mudanças na Educação Física escolar; necessidade de cumprir as funções impostas no trabalho, oferecimento de orientação e de um caminho a seguir. Mesmo com motivos distintos, todos os professores (experientes e iniciantes) aderiram e aplicaram a proposta. Entretanto, é importante esclarecer os reais motivos da tal adesão.

Ao ser questionado se o motivo da adesão à proposta teria ocorrido devido as cobranças externas ou por concordar com ela, o professor PE3, com aproximadamente 20 anos de prática docente, disse que sua maneira de manter relação com a proposta está ligada ao seu momento de vida e formação profissional:

*Olha, pelos dois: por eu concordar com os princípios, né? E, também, eu que tinha feito à especialização de Educação Física escolar na Unicamp, onde eu falei da importância do professor especialista no Ciclo I, de ter o especialista [referindo-se a sua monografia], então eu falei isso em 2002 e em 2003 voltou às aulas do especialista de Educação Física. Parece que culminou, então, eu quis colocar em prática tudo aquilo que eu falei e defendi lá na Unicamp. E, daí, voltou o especialista de 1ª a 4ª série; e voltou com essa proposta. Eu falei: “Ah, tem uma caminho pra gente seguir”. Então, foi legal por causa disso, e também eu falava que tinha que voltar o especialista e quando voltou com uma proposta, se eu não aplicasse, tornaria contraditório (risos) (P3E).*

Já outro professor (PI2), que estava iniciando na docência no ano de 2003, ao ser questionado sobre sua adesão à proposta, trouxe algo relevante, especificamente no que tange a discussão das razões em aderir, ou aderir apenas temporalmente, à proposta:

*Eu segui o organograma, mas, eu não deixava de trabalhar o que eu achava importante, porque era uma coisa que, assim, tentou-se dar uma padronização para a Educação Física. Eu achei legal, né? Tentou organizar mais. Eu não trabalhei só desse jeito [...] Eu utilizei, no começo eu usei... eu utilizava, mas não utilizo mais [...] Na realidade, como te disse, eu não estou mais aplicando, e eu fazia porque eu tinha que montar o portfolio pra levar na Diretoria de Ensino para apresentação para a ATP (PI2).*

As maneiras como esses dois professores, com histórias diferentes, organizaram-se frente à proposta é algo que remete ao que Tardif (2002) classifica como saberes temporais, que no âmbito do processo de socialização profissional começa antes do exercício do magistério e se amplia com a prática: com o trabalho entre os pares, com a participação em eventos, seminários, programas de formação contínua, leituras e estudos. No caso do professor PE3, fica evidente que foi devido ao seu momento de

vida e de formação. Já no caso do professor PI2, sem uma vasta experiência docente, afirmou não aplicar mais a proposta, e que, quando isso aconteceu, foi somente para atender uma exigência externa ao seu trabalho; nesse caso, eram as produções dos alunos a serem apresentadas na Diretoria de Ensino. Lima (2003, p. 94) auxilia no entendimento da relação do professor PI2 com a proposta ao afirmar que

Os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras definidas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente às regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras. Distintas, ou até mesmo antagónicas, essas regras podem, eventualmente vir a suplantar a força jurídica – normativa das primeiras, seja por via da prática de infidelidade normativa, de acções de resistência mais ou menos clandestinas, ou do exercício político da autonomia.

Quando os sujeitos possuem seus modos específicos de jogarem com as regras estabelecidas, podemos de certa forma, supor que exista alguma resistência em relação a algo, uma vez que a busca de caminhos e modos específicos de “jogarem o jogo” permite a produção de variações no modo de agir. De qualquer maneira, a relação dos professores com a proposta pode ser explicada pela adesão por concordar com os seus princípios ou, por outro lado, pela adesão parcial em decorrência apenas de ter que cumprir ordens externas:

*Não cobranças externas... A princípio, primeiro eu creio que no primeiro ano nós fomos, sabe Anael? Fomos o grupo que eles fizeram o teste pra ver se dava certo, porque veio uma proposta da CENP jogada para os professores, e nós tínhamos que fazer o que eles lá queriam, então, por isso, acho que, no primeiro ano, eles nos testaram, porque tudo o que vem eles querem que a gente faça (PE2)*

*Na realidade, como te disse, eu não estou mais aplicando, e eu fazia porque eu tinha que montar o portfolio pra levar na diretoria de ensino para apresentação para a ATP (PI2).*

Entre os professores entrevistados, os professores PE2 e PI2 mencionaram aplicar a proposta meramente por serem obrigados a cumprir com as exigências externas, ou seja, ao menos inicialmente não concordavam com a proposta, mas, devido a cobranças da Diretoria de Ensino, realizavam as atividades contidas na proposta.

Os outros quatro (4) professores, ao serem questionados se a aplicação do material se dava devido a cobranças externas ou por concordarem com os princípios

pedagógicos da proposta, mencionaram que a adesão à proposta, para eles, ocorria por razões que iam além da necessidade de cumprir com as exigências externas, já que mesmo com todas as cobranças eles concordavam com a proposta em si. Contudo, quando instigados a se manifestarem sobre as cobranças, alegaram que entre os motivos de adesão está a obrigação da aplicação da proposta devido a posição de subordinados que ocupam (cumprindo as determinações do superior):

*Olha, pensando bem, eu aderi no início pra cumprir minha função, assim, como posso te dizer... na escola, a gente tem que fazer as coisas como em qualquer outro trabalho, mas depois entendi que é uma forma de organização mesmo, de nortear pelo que você vai dar (PE3).*

*Acho que teve os dois lados também, né? Porque, em primeiro lugar, você tá num trabalho, no seu serviço, num emprego... você vai ter cobrança do seu supervisor acima, você vai ter uma cobrança possível, e você vai ver e desenvolver essa proposta. Às vezes você não gosta da proposta, que não foi o meu caso, que eu concordei com a proposta, mas, na realidade, primeiro eu sabia que tinha que fazer devido estar no meu trabalho (...) (PII).*

Lima (2003) alerta que as cobranças e, posteriormente, o compromisso com a execução, no universo educativo, é uma obsessão tipicamente *tayloriana*<sup>19</sup> presente nas relações ditas sistêmicas; os programas e propostas educativas consistem em uma tentativa de aproximar o modelo de administração das empresas do contexto educacional. No entanto, sabemos que essa tentativa de enquadrar nas mesmas formas escola e empresas são totalmente inócuas, uma vez que ambos buscam meios e fins totalmente diferenciados. Hutmacher (1996, p. 58) aponta que “uma escola é um agrupamento relativamente permanente de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade”, isto é, a educativa, sendo que a produtividade se mede a partir da formação dos indivíduos. Já as empresas visam à produção e, conseqüentemente, o lucro em forma de capital, derivando daí a principal razão para a impossibilidade de aplicação dos mesmos meios e métodos de trabalho para as duas organizações com finalidades totalmente diferentes.

Embora escola e empresa devam ser consideradas como organizações com fins e meios diferentes, não podemos deixar de considerar que os professores, quando são reduzidos a mera função de executores das propostas educativas, muitas vezes se

---

<sup>19</sup> O termo implica em uma organização extremamente racional dos processos de trabalho.

encontram em uma situação de impotência, devido à tentativa de racionalização técnica e à pressão nítida a qual são submetidos:

*Eu tinha receio que retirassem os professores especialistas sim, primeiro, porque no ano de 2003, eu ainda era OFA, e, também, porque como eu vivi o início do CB e caiu em 1995, daí, eu vi o retorno agora com uma outra proposta diferente. Eu falei assim... agora de repente, cada governo que entra, cada secretário da educação que entra tem uma idéia diferente... eu falei: “agora um colocou e daqui uns tempos outro entra e acha que não é importante a presença do professor especialista” (PE3).*

*Logo que eu me formei em 1994. tinham... parece que... em 1994 ou 1995, não me lembro bem, haviam tirado os professores de Educação Física de 1ª a 4ª série, então, (...) pra mim que sou OFA é fogo, se tirarem hoje ainda fica complicado pra mim pegar aulas, porque reduz muito o número de aulas, mas atualmente não tira mais, né? Por quê? Porque virou cargo (...) isso sim influenciou porque tinha aquela pressão: “Ah, se vocês não trabalharem direito vai tirar, sigam a proposta porque senão num decreto eles tiram”. Aí, eu, de boa, pensei comigo: “vou aplicar, fazer a minha parte” (PE2).*

*Eu tive sim por muito tempo um receio... é... medo mesmo que tirassem as aulas... é... depois que virou cargo, aí, você teve mais segurança, mas no início deu medo sim. Deu medo porque como nós, como estávamos iniciando, e de 1ª a 4ª série já havia sido retirado uma vez porque os professores não haviam trabalhado adequadamente, aí, retirou as aulas de 1ª a 4ª série, e quando voltou, nós tínhamos que trabalhar adequadamente com a proposta para que tivesse um trabalho legal, que chegasse legal também aos alunos (...) pois projeto pode ser tirado a qualquer momento, como a própria ATP dizia pra gente que da outra vez que foi tirado de 1ª a 4ª série foi devido os professores não trabalharem corretamente, e não acho que agora o pessoal ia novamente não trabalhar dentro dos conformes para tirarem de novo (PI1).*

*Concordando ou não você tinha que fazer, não tem como, eu concordava com algumas coisas, mas, ao mesmo tempo, eu discordava porque você era obrigado a fazer, você tinha que fazer, porque, nas capacitações, o que acontecia? Era olhado os seus registros, suas coisas, então, você não tinha uma autonomia pra você fazer o que queria, mas, no geral, eu concordava com ela, mas, não com aquela cobrança, aquilo matava, porque você se via... assim... é... acuado (PI3).*

A fala dos professores PI1, PE2 e PE3 são bastante reveladoras do grau de pressão a qual os sujeitos que estavam inseridos na implantação da referida proposta se

encontravam, de tal modo que umas das razões que fez com eles aderissem inicialmente à ela foi justamente o receio de as aulas de Educação Física desse ciclo de ensino não serem mais atribuídas aos especialistas, o que aumenta o número de aulas disponíveis na rede estadual, situação da qual os professores não efetivos dependem para garantir seu emprego. Já o professor PI3 deixa claro que concordava parcialmente com a proposta, mas não com a cobrança que recebia para aderir a ela. As manifestações desses professores apontam para um modelo impositivo/racional/legal utilizado pela Secretaria da Educação para a imposição da determinada proposta hierarquizada (SEE-SP/CENP/DERCO/ATP/Professores de Educação Física).

Conforme Lima (2003, p. 51), essa forma de cobrança pode ser entendida a partir do modelo denominado racional-legal, isto é, um modelo que toma por referência a racionalidade do sistema, afirmando o autor que “as regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controle e fiscalização”. O controle e fiscalização mencionados por Lima (2003), na proposta da SEE-SP/CENP (2003) se dava por meio da obrigação dos professores de apresentarem as produções de seus alunos, como é notório na suas falas.

Um outro modo de estabelecer a relação com a proposta pode ser notado no professor P1E que, ao situar suas razões de adesão; apontou como motivo mais significativo o entendimento de que a proposta estava inserida num movimento de mudanças da Educação Física:

*Acho que foi através da mudança, e que a Educação Física transformou-se num componente curricular obrigatório; acho que o pessoal começou a observar que ela precisava de uma transformação, porque se fosse continuar só bola... eu não sei pra onde ia (...) (P1E).*

Este professor, com experiência de aproximadamente 20 anos na docência, destaca que a proposta foi uma tentativa de mudança para fugir do famoso jargão do “rola bola”<sup>20</sup>. A legislação que tornou a Educação Física componente curricular obrigatório na educação básica, conferindo um novo *status* para a disciplina, fez com que o referido professor aderisse à proposta.

Como demonstrado, as formas de adesão e suas razões foram as mais variadas. No entanto, algumas considerações sobre a adesão total, parcial ou não adesão são

---

<sup>20</sup> Entendido como a prática do professor que só oferece a bola para os alunos e não ensina nada além do futebol e de outros esportes coletivos.



importantes. Lima (2003, p. 63) aponta que “a implantação das directivas normativamente estabelecidas pode, portanto, e em teoria, assumir pelo menos três formas distintas: a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial, ou a não-reprodução” Ao ser questionado sobre se a aplicação da proposta realmente aconteceu, o professor PIE manifestou-se da seguinte maneira:

*Olha, através daquelas reuniões que você também participava, eu acho que aconteceu; acho não, acredito que aconteceu porque os professores apresentavam as produções dos seus alunos, então, por isso, eu acho que ela realmente aconteceu (PIE).*

Este professor apresenta para um olhar mais global, e não para si propriamente, afirmando que, em seu modo de ver, a implantação tal qual foi idealizada aconteceu nas escolas, com a justificativa de que a apresentação das produções dos alunos pelos professores fazia com que a implantação realmente acontecesse. Sua fala aponta para a necessidade de um olhar dialético, pois, por um lado, pode-se dizer que algo de consistente acontecia nas escolas e, por outro, as razões que levaram os sujeitos a aderirem e aplicarem a proposta sugerem a existência de imposição por parte dos órgãos superiores e de uma situação de insegurança diante do futuro profissional, já que muitos dependiam da continuidade da presença dos professores especialistas no Ciclo I para garantirem a atribuição de aulas.

Os professores PI3 e PI1, falando mais precisamente deles próprios, também afirmam que a aplicação efetivamente aconteceu. O primeiro justifica-se pelo fato de seus ex-alunos ainda lembrarem-se dos conceitos por ele ensinados, e o segundo aponta que a aplicação aconteceu, mesmo com as dificuldades vividas pelos professores:

*Eu acho que sim, eu acho que eu consegui aplicar, tem hora que eu me pergunto: “será que eu consegui aplicar?” Mas no íntimo, aqui, eu acho que eu consegui aplicar, pelo menos tentei fazer o melhor, e tem grupos de alunos que, em 2003, eles estavam na 4ª série e eles estão hoje no colegial – porque eu trabalhei, na época, com 3ª e 4ª série –, que era os maiores, que eu achei que era mais fácil, que até hoje eles lembram dos conceitos (PE3).*

*Sim, sempre com uma ou outra dificuldade... Aconteceu, às vezes, com uma dificuldade de uma escola pra outra, ou mesmo de um grupo de alunos pra outro, sempre vai ter mais dificuldade, mais no global posso te dizer que consegui aplicar (PI1).*

As falas dos professores trazem também algo a ser discutido de duas vertentes. De um lado, a fala do professor PE3 que destaca o aprendizado dos conceitos por parte de seus alunos. A relevância da apropriação do conhecimento acerca dos conceitos tem um significativo valor no caso da Educação Física, uma vez que essa disciplina traz consigo uma tradição ligada ao fazer e a pouca consistência teórica e didática (DARIDO E RANGEL, 2005). Portanto, não deixou de ser uma oportunidade para a formação dos professores e um processo de “renovação” da Educação Física escolar. Por outro lado, o que a fala desses dois professores possuem em comum é a preocupação com a aplicação da proposta, o que pode denotar a falta de autonomia.

Essa preocupação dos professores frente à aplicação da proposta, conforme Apple e Teitelbaun (1991) se dá devido os indivíduos terem que reproduzir algo planejado, sistematizado e padronizado pelos órgãos centrais. Segundo os autores, isso pode ter consequências totalmente contrárias ao que as autoridades pretendem, pois, ao invés dos professores serem atores reflexivos de suas ações, eles se importam simplesmente com a execução de planos alheios, destacando que “a literatura sobre o processo de trabalho em geral está repleta de exemplos documentando os efeitos negativos dos sistemas rígidos de administração e controle” (APPLE e TEITELBAUN, 1991, p. 67).

Vale ressaltar que as manifestações dos professores sobre a proposta expressam o cerceamento e a pressão sofrida por eles. No entanto, alguns pontos foram considerados relevantes: a valorização da disciplina, tal como menciona o professor PE1. Sua adesão se dá em torno da crença que a proposta e, por conseguinte, as cobranças valorizam sua área.

*Hoje é melhor, naquela época você não tinha um norte, hoje tem uma cobrança, né? Nós mesmos, professores, devemos achar que ficou melhor, devemos valorizar a nossa área, né? Essas cobranças eu vejo como uma valorização da nossa área, porque se continuasse daquele jeito que era antes, era só uma brincadeira, uma recreação (PIE).*

Recorre-se novamente a Sampaio (2002) que apontou que os professores podem aderir às propostas quando elas lhes apresentam alguma vantagem real. O professor PIE, que atuou como docente no ciclo básico antes da retirada do professor especialista de Educação Física, em meados da década de 1990, ao relacionar este período anterior com o ano de 2003 e a proposta da SEE/CENP, ressalta que a proposta proporcionou e representou a valorização da Educação Física, além de auxiliá-lo como orientadora de

seu trabalho. Nesse sentido, a proposta da SEE-SP/CENP (2003) pode ser interpretada também como parte de um movimento de valorização da área, o que acaba sendo uma vantagem na visão do referido professor, uma vez que a Educação Física carrega consigo a marca, historicamente construída, de ser uma disciplina sem importância no currículo escolar.

Os motivos da adesão dos professores à proposta, tal como já mencionado anteriormente, foram diversos, entre os quais se sobressai: mudanças na Educação Física; cumprimento das funções do trabalho; necessidade de ter orientação pedagógica. No entanto, a tentativa de estabelecer o que os professores devem ensinar mostrou-se um processo conflituoso, pois duas vertentes foram identificadas. De um lado, a adesão devido à conformidade dos sujeitos frente às situações já dadas ou devido aos sujeitos concordarem com o que está sendo proposto. Por outro lado, temos também uma adesão apenas parcial ou temporal, que aconteceu apenas com uma finalidade de cumprir as demandas externas. Ao mencionar o que os professores ensinam de uma proposta elaborada por especialistas, Gimeno Sácristan e Pérez Gómez (1998) afirmam que isso depende do grau de controle que se exerce para obrigar o seu cumprimento. Na proposta objeto deste estudo, o grau de controle foi bastante acentuado. Bastou uma diminuição no controle para que alguns professores não aplicassem mais a proposta.

De qualquer maneira, no que tange a relação dos professores de Educação Física com a proposta da SEE-SP/CENP (2003) para as séries iniciais do ensino fundamental, considera-se que, de um lado, auxiliou os professores pelo menos no início (experientes e iniciantes) em seu trabalho; ambos os grupos de professores entenderam como uma valorização para sua área. Por outro lado, verifica-se que um dos objetivos expressos aponta para a preponderância da racionalidade técnica, pois a proposta determina descritivamente *o que e como* os professores devem trabalhar. Isso se dava por meio das capacitações às quais os professores eram submetidos e da obrigação de apresentarem as produções de seus alunos. A forma de implantação organizada hierarquicamente (SEE-SP/CENP-DERCO/ATP/PROFESSORES) reduziu a função dos professores a de aplicadores da proposta, contrapondo-se, dessa forma, à noção que postula o vínculo indissociável entre concepção, planejamento e execução, ou ainda, rompendo com a possibilidade de haver a articulação entre teoria e prática no exercício do magistério. No entanto, vale ressaltar que, mesmo em situações onde se tornam quase impotentes, os professores possuem formas e jeitos próprios de se organizarem frente às demandas

externas, ou seja, a sua adesão pode não significar a mera reprodução de algo posto, como se aponta a seguir.

### **3.5 A aplicação da proposta da SEE-SP/CENP (2003) pelos professores de Educação Física**

Dada a situação de que todos os professores (iniciantes e experientes), ao menos temporalmente, aderiram à proposta, e que há os que não aderem mais, tal como já mencionado pelo professor PI2; enquanto o professor PI3 aponta que atualmente utiliza pouco; e que os demais professores ainda utilizam normalmente a proposta, vale adentrar na discussão se os professores seguiram à risca a proposta ou modificaram-na no momento de sua aplicação, uma vez que temos, no período que vai de 2003 a 2009, alguns fatores substanciais a serem destacados: a) o concurso no ano de 2005, quando os professores PE3 e P2I passaram da situação funcional de OFA para a de titulares de cargo, pois obtiveram aprovação no referido concurso, enquanto que os demais professores não foram aprovados, continuando, dessa forma, com mesma situação funcional, além disso, o concurso criou o cargo de professor de Educação Física das séries iniciais (a inserção dessa aulas no Ciclo I do Ensino Fundamental deixou de ser apenas um projeto); b) o próprio aprendizado, advindo da experiência, principalmente dos professores iniciantes; c) o final das convocações da DERCO e, por conseguinte, o final das cobranças de apresentação das produções dos alunos. Nesta parte do trabalho, buscou-se esclarecer o que os professores fizeram quando da aplicação da proposta (se reelaboraram, se modificaram e, em caso positivo, os motivos das tais mudanças.

**Quadro 6 – Síntese das manifestações dos professores sobre as mudanças na aplicação da proposta**

<b>PROFESSORES EXPERIENTES</b>	<b>PROFESSORES INICIANTES</b>
<b>PE1:</b> Eu disse a você, eu concordava com a proposta, usava os conceitos e dava outras coisas {...} os registros foram menos, mas nunca mais fiz aquele tanto de registro, eu falava do conceito discutia com eles, mas registro no papel eu diminui.	<b>PI1:</b> Eu segui tudo no começo, mas, nesse momento eu não sigo um padrão de ordem de conceitos, eu mudo um pouco na ordem dos conceitos.
<b>PE2:</b> Mudei algumas coisas no início, no sentido dos conceitos, e também depois que acabaram as capacitações, aí eu consigo não fico muito amarrado na ordem de aplicação dos conceitos.	<b>PI2:</b> Bom de verdade quando parou as convocações eu parei de fazer os registros {...} às vezes eu uso a abordagem desenvolvimentista, mas eu posso fazer o saltar e o rolar de outra forma, um exemplo: eu não preciso mandar todo mundo andar em cima do muro pra trabalhar o equilíbrio, mas eu posso trabalhar isso dentro do jogo, entendeu, assim... tirando o foco do movimento e dando mais foco ao jogo.
<b>PE3:</b> Sim, eu mudei pouca coisa, mais a ordem dos conceitos, mas no geral eu segui direito a proposta mesmo {...} Assim, eu continuei aplicando a proposta, e as mudanças que eu fiz foram mesmo de alteração na ordem dos conceitos.	<b>PI3:</b> Mudei, porque no começo devido aquela pressão que você sabe, você era obrigado a fazer aquilo daquele jeito e pronto e depois com o tempo eu fui mudando tudo.

As manifestações dos professores apontam que todos alteraram alguma recomendação quando da aplicação da proposta. Tal como menciona o professor PE1, os registros nunca foram realizados no volume solicitado, enquanto que os professores PE2, PE3 e PI1 mencionaram que mudaram a ordem dos conceitos; já o professor PI2 (que afirmou que não trabalha mais com a proposta e que quando o fez foi somente para cumprir com as determinações externas) apontou algumas críticas ao modo desenvolvimentista; por fim, o professor PI3 alega que com o tempo mudou e que, no início, seguiu à risca devido à pressão a que foi submetido.

O fato de todos os professores (iniciantes e experientes) mudarem algo quando foram aplicar a proposta remete ao entendimento de que, embora de diferentes maneiras, o modo que todos os professores entrevistados estabeleceram relação com ela, não foi de meros reprodutores, já que a aplicação não se tornou uma simples reprodução

mecânica do que havia sido determinado. Mesmo cada um alegando os seus próprios motivos, todos os professores mudaram alguma coisa.

Lima (2003, p. 109) auxilia na interpretação desse comportamento ao afirmar que “os actores escolares nem sempre se limitam a uma reprodução (perfeita e integral) das regras formais hierarquicamente produzidas, mas, que em várias circunstâncias se assumem como produtores de novas regras, concorrentes e em oposição as primeiras”, ou seja, os professores podem não se limitar à execução de propostas, pois também definem os modos de as aplicarem, reinterpretando e ressignificando, conforme suas concepções.

Reafirmando essa linha de pensamento, Gimeno Sacristán (1999) destaca que as ações reproduzidas mecanicamente não têm a categoria de serem ações completamente humanas, ou seja, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, por se tratar de pessoas, e de pessoas em interação, os professores atuam a partir de suas condições objetivas, de suas concepções e valores e das relações que estabelecem com os outros agentes com os quais mantêm contato. Por sua vez, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) mencionam que a escola e os professores não ensinam um conhecimento em abstrato, ou seja, não reproduzem mecanicamente o currículo, mas sim o constroem e reconstroem, por meio de sua aprendizagem e da condição em que se realizam suas práticas. Hutmacher (1996) é outro autor que vai nessa mesma direção, enfatizando que as reformas e propostas têm exercido uma pressão discreta sobre a maneira de conduzir a vida e o trabalho escolar, sendo que essa pressão faz com que os responsáveis escolares sintam-se impotentes frente às ordens externas. No entanto, o mesmo autor afirma que os professores, em suas práticas pedagógicas, em suas crenças e suas representações, conseguem, de alguma maneira, escapar da lógica normativa dos decretos.

As falas dos professores acima mencionados coadunam com as afirmações de Lima (2003), Gimeno Sacristán (1999), Hutmacher (1996) e Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) no que tange a não reprodução total do que é estabelecido para os professores fazerem. Isso fica mais claro na fala dos professores PI2, PI3 e PE2, já que quando foram questionados se a aplicação do organograma presente na proposta foi seguida à risca, os professores se manifestaram da seguinte forma:

*Exatamente do jeito que eles falaram que era pra fazer não aconteceu. Primeiro porque eu não sou a favor de determinar como você tem que fazer. Quanto aos conteúdos, eu não me lembro direto do item 1, que é atividade*

*física até o conceito 8 ou 9, não me lembro o que era... acho, lateralidade com 1ª e 2ª série... eu acho que às vezes você chegava numa 3ª série e você ia trabalhar a proposta e, às vezes, você tinha que trabalhar algum conceito do 1 ao 9 ou, às vezes, você chegava numa 2ª série, que os alunos já sabiam tudo dos conceitos 1 ao 9, então, você não tinha necessidade de trabalhar de novo, aí, a gente tinha que buscar mais pra frente, por isso, eu não segui exatamente como lá estava. Eu tive turmas que foram meus alunos na 1ª e na 2ª série em seguida, então, não tinha porque eu trabalhar o que eu trabalhei na 1ª ... trabalhar de novo na 2ª série (PI2).*

*Eu, particularmente, acho que a criança não pode ficar submissa aquele padrão, eu não acho que a criança de 1ª série deve aprender conceitos somente do 1 ao 8. Por exemplo, eu posso pegar um conceito de velocidade que é para 3ª ou 4ª série e trabalhar com meu aluno de 1ª série. Por que não? Eu mesmo fiz isso algumas vezes e deu certo (PI3).*

*Não, por que eu não sigo à risca? Porque você pode adaptar, por exemplo, o item do 9 ou 10 para a 1ª série... só você fazer uma adaptação, você pode falar de força para o aluno de 1ª série de outra maneira; você não precisa falar a palavra científica força, mas, através de outra brincadeira – até mesmo eles já fazem brincadeiras que utilizam força, por exemplo, eles brincam de cavalinho, que é carregar o amiguinho nas costas – cê pode chegar no aluno e falar pra ele: “você está fazendo força”, em outras palavras, que não as palavras científicas, você pode explicar pro seu aluno de 1ª série que esse conceito é força, você pode, assim, fazer que ele entenda o que é força (PE2).*

Esses professores mostram que alteraram a ordem dos conceitos a serem trabalhados, e mesmo aderindo a proposta, não apenas a reproduziram. Ao mencionar a relação dual dos professores com as demandas externas, de um lado, e com a “autonomia pedagógica”, de outro, Chakur (2001), em seu trabalho de livre-docência aponta que, mesmo com toda imposição, ainda existe para o professor um espaço de liberdade no que diz respeito as suas decisões quanto ao tipo de atividade e sequência a ser realizada, ao espaçamento e duração, a utilização dos recursos didáticos, além das estratégias que mobilizará para a relação ensino-aprendizagem. Uma das dificuldades apontada com unanimidade por todos os professores diz respeito a cobrança de apresentação dos registros dos alunos nas reuniões periódicas que aconteciam na diretoria de ensino:

*A princípio, foi a aceitação dos alunos... é... porque quando a proposta chegou eles tinham uma mania de assim, sabe? como se dizia da aula de Educação Física é... assim... que a professora dava era aula livre. Em*

*relação à aplicação da proposta, a princípio, foi o registro dos alunos, eles não queriam ficar na sala pra fazer registro... assim... eles não queriam ficar na sala de aula. Eles até hoje acham que a Educação Física tem que ser prática. A concepção do aluno ficar na sala de aula seria aula, mas não seria aula de Educação Física, tanto é que eles até hoje quando entro na sala de aula, os alunos perguntam: “Professor, hoje não vai ter Educação Física? Professor hoje é aula dentro ou fora da sala?” [...] e a minha maior dificuldade na escola foi fazer os alunos fazerem os registros; e que eu mesmo, particularmente, falando pra você, assim, de boa mesmo, eu acho que, na realidade, não tem muita importância, acho que a gente tem que falar sim dos conceitos, mas fazer o aluno ficar na sala de aula durante uma aula inteira só pra registrar, eu não acho bom não, nem correto. E teve gente que fazia uma aula dentro e outra fora, aí, eu acho pior ainda, porque você tira o movimento, aquele momento que a criança tanto espera, pra ter que ficar na sala (PE2).*

*Dificuldades? Só na parte dos registros, porque geralmente todo mundo colocava, assim, recortes... colar e, depois, com o caminhar, com o passar dos meses começou a surgir novas formas de registrar, não só com recortes, mas com escrita e com desenho, e até mesmo os próprios alunos foram se acostumando com a proposta e começaram a sugerir a colocar frases, textos pra registrar o que foi falado e trabalhado (...) mas eu acho que cobravam muitos registros da gente... assim... eu acho que não precisava tanto (...) Os registros tiveram um impacto o pior possível... e eu, pessoalmente, tive muita dificuldade, pois, toda criança acha que a Educação Física é só brincar... na quadra... e dentro da sala de aula, eles falavam que não tem que ficar aqui na sala com o professor. Aí, eu explicava que essa era a proposta pedagógica da diretoria de ensino, então, eu dizia pra eles que éramos obrigados a ficar na sala de aula aplicando os registros (PE3).*

*Uma dificuldade minha... era que você tinha que mostrar através de registro... você tinha que mostrar fotos, essas coisas dos alunos... que você trabalhava isso, entendeu? que isso era uma proposta do Estado e que você deveria tá trabalhando só dessa maneira... e, assim, eu achava complicado aquele tanto de registro que eles pediam (...) (PI2).*

*Sim, sim, eu tive dificuldades, acho que todo mundo teve. Bom, primeiramente, vou falar por mim... mas acho que foi todos que tiveram essa dificuldade, que foi a dificuldade de elaborar questionário para os alunos responderem no registro. Porque eu não sabia como elaborar as questões, perguntas, depois de muito tempo errando (risos)... eu acabei, assim, na realidade, eu não sabia como aproximar dos alunos os conceitos, assim, pra eles entenderem os conceitos e depois registrarem (...) Sabe a quantidade de alunos numa sala de aula, pois em minha atuação, principalmente, no começo eu tinha dificuldade de lidar com isso... 35, 40 alunos numa sala... então, com as séries iniciais é muito ruim um número grande assim, aí, pra eles entenderem os conceitos e registrarem, aí era fogo. Aí, no registro, você*



*fica meio perdido... as crianças... saber que tipo de registros fazer, como registrar, entendeu? (PII).*

Os relatos apontam nitidamente ~~suas~~ as dificuldades com relação ao registro da produção dos alunos. Essas dificuldades dos professores de Educação Física em lidar com registros podem estar ligadas à forma pela qual essa disciplina foi se desenvolvendo historicamente, ou seja, sempre ligada ao fazer, descartando outros aspectos como o porque fazer e o como agir diante desse fazer (DARIDO E RANGEL, 2005).

Um fato decisivo ocorreu no decorrer do ano de 2007, mais precisamente, o final das convocações para os professores apresentarem as produções de seus alunos. Isso influenciou substantivamente na forma como os professores se relacionaram, a partir daí, com a proposta e com os registros dos conteúdos trabalhados. Quando indagados se, com o final das convocações da DERCO, mudaram a forma de aplicação da proposta, todos foram unânimes em afirmar que a principal mudança se deu no que tange aos registros.

*Sim, os registros foram menos, mas nunca mais fiz aquele tanto de registro, eu falava do conceito, discutia com eles, mas registro no papel eu diminuí porque, se você prestar atenção, nós, devido às cobranças, estávamos muito na sala e estávamos quase tornando professora de português (risos)... Mas, eu acho que estava deixando muito pouco para a parte física que é a função da Educação Física (PIE).*

*Sim, os conceitos são importantes, a apostila é importante, o material em si é bom, mas o excesso de registros é uma burocracia muito grande e tira o brincar da criança, tira essa coisa gostosa que é fazer Educação Física e deixa eles muito dentro da sala de aula [...] Hoje eu faço, mas não frequentemente como fazia antes, pois eu acho que o registro não precisa ser aplicado como ele foi aplicado, ou seja, conceito por conceito, eu acho que você pode englobar várias atividades e aplicar esse registro englobado, e não só o desenho, porque eu acho que colagens e outros tipos de registros... e, outra coisa, eu acho que esse excesso de registro para os alunos é cansativo pra eles (PI3).*

*Isso é uma das coisas que eu parei de fazer porque, como eu já te falei, na minha concepção, eu acho que não tem necessidade de fazer tantos registros dos alunos, sabe? Eu achava um absurdo aquele tanto que eles pediam, eu acabei com os tais registros, em que as crianças tinham que ficar desenhando... isso eu fazia pra levar na Diretoria, na real, vou te falar, era só mesmo pra eu cumprir com a minha obrigação, como você também... o que era pra gente fazer, entende? Mas, atualmente, que não tem que levar as*

*produções das crianças, eu não faço mais os registros, embora... embora, eu ainda trabalho alguns conceitos, mas para o aluno conhecer mesmo, entender o que é velocidade, o que é agilidade e outros (P2E).*

*Olha, eles iam fazer o registro... e, assim, era meio... ou era pra eu avaliar eles... e com relação a meu interesse, era pra eu levar na Diretoria mesmo, mas eu não ficava uma aula dentro e uma fora como eles sugeriam (P2I).*

*Não tô te falando sobre como faço agora, lá, quando tinha as reuniões eu dava mais registros, porque você sabe que a gente tinha que levar lá os registros, mas agora, vou te falar a verdade mesmo, eu dou 4, 5, 6 aulas, sei lá, o que for preciso, e depois que faço o registro; mas, às vezes, nem faço como eu fazia do registro pra ser entregue, peço pra eles fazerem uma coisa mais assim... sem muita cobrança (PI1)*

Os professores expressam nitidamente um aglomerado de motivos a partir dos quais, com o final das convocações, eles diminuíram ou deixaram de realizar os registros com seus alunos. Os professores PE3 e PI3 destacaram que, em suas concepções, o excesso de registros rompe com a especificidade da Educação Física, que deve estar ligado ao movimento da criança. O professor PI1 destaca que atualmente realiza os registros, mas que não mantém a mesma quantidade nem cobrança sobre os alunos, ou seja, após o término das capacitações mudou sua relação com a proposta. Já os professores PE2 e PI2 (que já tinham se manifestado que procederam à adesão parcial a proposta porque cumpriam ordens externas), acentuam que faziam os registros devido às exigências que lhes eram feitas. Tudo isso aponta para o modo como os professores lidam com a racionalização e o controle sobre o trabalho exercido por meio das reuniões em que tinham que apresentar a produção de seus alunos. Lima (2003) discorre que o setor da educação é, atualmente, um terreno privilegiado das medidas de racionalização dos órgãos governantes. Essa consideração de Lima (2003), e os posicionamentos dos professores com relação ao fazer pelo dever de fazer, podem produzir o efeito contrário daquele que é almejado, uma vez que, ao tentar controlar o trabalho dos professores por meio de ações implícita e explicitamente impostas, corre-se facilmente o risco da confrontação de opiniões/concepções e o acirramento das contradições e, por consequência, a realização de algo sem uma real finalidade pedagógica, mas sim, para cumprir com as exigências as quais os sujeitos são submetidos.

Ao posicionar-se sobre a situação em que os professores são executores de planos alheios a eles, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 143) alertam que “(...)

a perspectiva que entende os professores dependentes das propostas externas, neles só se podem ver alguém que as aceita ou as dificulta, mas não a elementos ativos que trazem seus significados próprios em certas condições de seu trabalho”. Fica evidenciado que a SEE-SP/CENP incorporou os professores na proposta não como sujeitos ativos, mas sim, elementos passivos, uma vez que não tiveram a oportunidade de participar da elaboração e nem opinaram sobre as formas de sua aplicação, ou seja, somente receberam a proposta com a tarefa de serem os encarregados pela concretização da sua aplicação. Vale destacar, ainda, as manifestações acerca das mudanças que os professores realizaram em suas práticas cotidianas quando não tiveram mais que apresentar as produções de seus alunos, ou seja, quando não tiveram mais cobranças externas, todos diminuíram ou deixaram de fazer os registros.

Todos esses indicadores levam à compreensão da tentativa de racionalização do trabalho dos professores por parte dos órgãos gestores de ensino, uma vez que foram estabelecidas normas que determinaram a prática dos professores. No entanto, registra-se que podemos ter diferentes modos de aceitação ou de rejeição frente as tais normas. Para Gimeno Sácristán e Pérez Gómez (1998, p. 137), o entendimento da relação dos professores com as propostas impõe o esforço para apreensão da complexidade e diversidade que se apresenta na escola. Os autores afirmam que “se a prática dependesse das propostas que se fazem, seria muito fácil melhorá-la e mudá-la, mas, a história não confirma precisamente essa tese”, ou seja, a transformação da prática pedagógica depende muito mais do que das intenções dos especialistas ou das políticas educacionais isoladas.

Também outros fatores de ordens diversas contribuíram para que os professores mudassem a forma de aplicação da proposta.

*Mudei porque, no começo, você era obrigado a fazer aquilo daquele jeito e pronto e acabou; hoje não, eu vejo um movimento global não como uma corrida e... como eu te disse, depois que tive que estudar para o concurso, embora eu não tenha passado, eu pude enxergar que não era só aquilo, só aquele jeito que eu deveria trabalhar, e que eu deveria, sim, explorar outros jeitos de trabalhar (PI3)*

*Bom, de verdade, quando parou as convocações eu... como posso te dizer? Não que eu parei. Eu parei de fazer os registros em cima disso, eu tenho outra forma de trabalhar, mas, não que eu não estou trabalhando, lógico que eu dou uma pincelada, igual eu falei, às vezes eu uso a abordagem desenvolvimentista, mas eu posso fazer o saltar e o rolar de outra forma.*

*Um exemplo: eu não preciso mandar todo mundo andar em cima do muro pra trabalhar o equilíbrio, mas eu posso trabalhar isso dentro do jogo, entendeu? assim... tirando o foco do movimento e dando mais foco ao jogo. Como eu já te disse, na minha formação, foi em cima da desenvolvimentista, mas, na minha especialização na UNICAMP, pós a faculdade, foi muito bom, pois eu tive contato com outras concepções que infelizmente na faculdade eu não tive. Hoje... pode ser que hoje pode estar sendo trabalhado lá, é o que estou falando, não estou criticando de onde eu vim, o meu berço, mas, eu acho que isso foi um ponto falho na minha época; não sei como está hoje. Depois, quando eu entrei na UNICAMP, foi legal porque eu tive contato com vários professores com concepções diferentes, então você troca experiências diferentes, você tem contato com literaturas diferentes que você não tinha, então, foi o que me ajudou também a criar uma nova visão (PI2).*

*Vou falar a verdade pra você: não tem como você dar a mesma aula, você sempre vai mudar; eu não vejo a minha aula que eu comecei em 2003 igual agora em 2009, sempre há alguma coisa diferente. Eu posso passar o mesmo conceito, pois, em primeiro lugar, a gente que é OFA, não ficamos na mesma escola e cada comunidade é diferente, então, é difícil dar as mesmas coisas, a mesma aula... e, também, eu fui errando e acertando, acho que todo mundo, né? Aí, fui aprendendo, posso te falar, aprendendo dar aulas, por isso que te falei, também, que minhas aulas não são iguais, sabe? (PII).*

*Eu acho o material bom, mas não joga fora a minha bagagem, assim como você pega um aluno e tem que respeitar a bagagem dele, você tem que primeiro considerar a bagagem de vida dele, assim também eu acho que devo ser. Eu faço as coisas, mas, não assim... do jeito deles, eu dou uma mesclada no que tem a proposta com minhas experiências e, daí, monto as aulas, eu não joga fora minha bagagem, é a mesma coisa essa proposta que tá aí agora de 5ª a 8ª e Ensino Médio, você entendeu? Eu aplico a proposta sim, até porque eu fui muito bem naquela provinha que fizeram, e se eu não estivesse aplicando a proposta eu não teria ido bem na prova entendeu? Mas só que eu não vou só pela proposta, eu tenho o meu planejamento e “todo planejamento é flexível”. Eu acho que essa frase aí resume tudo (PEI).*

As razões das mudanças foram variadas. Tal como aponta o professor PI3, após seus estudos para o concurso no ano de 2005, ele viu outras formas de trabalhar. O professor PI2 aponta para possíveis lacunas na sua formação, que esteve ligada ao modelo desenvolvimentista, e que sua especialização (Pedagogia do Esporte escolar na UNICAMP) possibilitou o contato com concepções diferentes das que ele havia conhecido na graduação, o que fez com que ele mudasse a proposta (e, como já mencionado, não aderisse mais a ela). Já o professor PI1 apontou como destaque o fato

de que ele não dá a mesma aula sempre e que vai aprendendo na relação acerto/erro. Enquanto que o professor PE1 apontou que, embora ele tenha aderido à proposta, não desconsidera suas experiências bem sucedidas. As razões das mudanças expressas pelos professores correspondem com as proposições de Borges (2004) que, por sua vez, observa que existe um saber que se encontra na base do ensino da profissão, e que os professores constroem um saber a partir de suas experiências profissionais e pré-profissionais, na sua formação inicial e continuada, assim como um saber advindo da prática.

Se todos os professores mudaram e continuam mudando a proposta quando a aplicam com seus alunos, vale atentar para duas facetas: de um lado, pode-se apontar para a tentativa de racionalização e controle por parte dos formuladores da proposta da SEE-SP/CENP (2003). Por outro lado, os professores, mesmo com todo o cerceamento vivido por eles, ainda conseguem desenvolver alguns resquícios de autonomia, o que coaduna com Hutmacher (1996) quando afirma que, mesmo nos regimes mais autoritários, as ações dos professores não deixam de ter certa autonomia. Embora seja patente a tendência ao acirramento do controle sobre o trabalho do professor, como destaca Barroso (1996), as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de decisões, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado de autonomia construída. Ou, ainda, como destaca Chakur (2001), apesar de todas as propostas de regulação dos sistemas de ensino presentes no âmbito da educação brasileira pós-LDB 9394/96, persistem certas margens de autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que o caráter indeterminado da prática sempre exigirá a responsabilidade do professor e sua capacidade para definir as situações e o próprio papel que deve ocupar na prática. Reafirmando essa linha de pensamento, Gimeno Sácristan (1999) destaca que o professor como agente, é sempre intérprete das idéias e das propostas, traduzindo e retraduzindo seus conteúdos.

As proposições dos autores acima mencionados e as manifestações dos professores apontam para o que Lima (2003) destacou: os atores escolares, inclusive em condições em que são privados de liberdade, sempre dispõem de certa margem de autonomia para realizarem algo conforme (mesmo que reduzido) suas concepções. Os professores, tanto os experientes quanto os iniciantes, não foram reprodutores totais do proposto desde o exterior, pois ressignificaram a proposta da SEE-SP/CENP de acordo com seus conhecimentos, suas experiências e seu entendimento acerca do que é Educação Física escolar.

Se, por um lado, os professores apresentaram postulados de autonomia frente às demandas externas *versus* suas concepções, por outro lado, o fato dos professores reelaborarem a proposta quando no momento de sua aplicação, não significa que não enfrentaram dificuldades, pelo contrário, até por isso mesmo eles foram obrigados a modificar a proposta.

De forma geral, pode-se afirmar que os professores demonstraram ter sensibilidade para lidar com as situações adversas. No entanto, em suas manifestações também demonstraram que não tinham conhecimento e formação suficiente para aceitar ou refutar a proposta da SEE/CENP (203), ou seja, tiveram que aceitá-la, seja por medo ou por comodidade, uma vez que, apoiaram-se em diversos discursos acerca das razões sobre as mudanças que fizeram. Isso aponta que não dispunham de referências e repertório para se posicionar. Dito de outro modo: não tinham convicção dos caminhos a serem seguidos pela Educação Física em geral e pela Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Fica claro que muitos desenvolveram alguma noção do que seja Educação Física escolar para as séries iniciais somente com a experiência e, nesse sentido, a proposta, pelo menos, serviu para que pudessem refletir e se posicionar não só no campo da Educação Física, mas no campo educacional em geral.

Não se trata de desqualificar os professores entrevistados e nem de fazer o elogio da proposta, mas de apontar que as condições de formação e de ingresso na carreira docente nem sempre são as mais adequadas. Por isso, o professor fica à mercê de propostas com quase nenhuma força para se posicionar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o objetivo foi compreender como se deu a implantação da proposta da SEE-SP/CENP (2003) para a disciplina de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se, por meio das manifestações de um grupo composto por seis (6) professores (três já experientes e três iniciantes na prática docente no ano de 2003), que atualmente ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista na DERCO, incumbidos, junto com os demais professores, de implantar tal proposta. Analisou-se a forma como as políticas educacionais são implantadas e concebidas, por um lado, e interpretadas e implementadas pelos professores, por outro.

A primeira etapa do trabalho foi o exame das tendências de investigação referentes a implantação de propostas e a prática docente neste contexto na educação brasileira, por meio das produções acadêmicas, mais precisamente, as dissertações de mestrado e teses de doutorado, cujos resumos constam no Banco de Dados da Capes, produzidas durante o período de 1987 a 2007. Do referido levantamento se pôde constatar que os estudos realizados acerca da temática da implantação de propostas e sua relação com as práticas dos professores são em número reduzido.

Após isso, buscou-se situar a Educação Física como área de conhecimento, sua história e seus rumos. Foram realizadas algumas reflexões sobre a renovação da Educação Física escolar e sua relação com as propostas elaboradas pelos órgãos superiores, as orientações curriculares para a Educação Física na rede pública estadual paulista, a presença do professor de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a implementação da proposta da SEE/CENP para o ano de 2003, bem como a concepção desenvolvimentista presente nela.

Para colher as manifestações dos professores definiu-se como método de coleta de dados a realização de entrevistas semi-estruturadas. Essa escolha aconteceu a partir do enfoque dado à pesquisa, uma vez que, por meio das entrevistas, se procurou adquirir o entendimento daquilo que um grupo de indivíduos expressa sobre determinada temática, seguindo o raciocínio de Boni e Quaresma (2005) de que as entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, a partir das quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o assunto proposto.

Na construção do referencial teórico, foram apresentados alguns estudiosos que investigaram as políticas educacionais, desencadeadoras das propostas de propostas

pedagógicas e sobre aspectos relacionados à atuação docente. Nesse percurso de trabalho, identificou-se uma intrincada situação, uma vez que, de um lado, a literatura aponta que, cada vez mais, os órgãos gestores dos sistemas de ensino tentam racionalizar o trabalho dos professores, mas, por outro, estes, mesmo diante de situações que restringem seus espaços de liberdade, ainda assumem suas posições, ou seja, com todo cerceamento imposto pelos órgãos superiores, os professores encontram, de alguma maneira, espaços para assumirem, ainda que parcialmente, seus posicionamentos.

Dessa forma, analisou-se como os professores em diferentes ciclos da vida profissional (experientes e iniciantes no ano de implantação da proposta – 2003) manifestaram-se frente às demandas externas, mais especificamente, com relação a proposta da SEE-SP/CENP (2003), relacionando essas manifestações com suas concepções e com a modo como receberam a proposta e implantaram-na (se aderiram à ela, os motivos da adesão ou não adesão, se a mudaram ou a aplicam/aplicaram à risca).

Quando os professores foram solicitados a se manifestarem **sobre as cobranças externas que adentram às escolas** apresentaram um discurso ambíguo. De uma parte, atribuíram valor às cobranças, uma vez que tanto os iniciantes quanto os experientes apontam para a necessidade das cobranças por dois motivos: a valorização da área da Educação Física (concebida como desprestigiada na escola) e motivação para o não “relaxamento” dos profissionais frente ao seu trabalho. Por outro lado, os professores não concordam com as cobranças impostas sem que sejam ouvidos, e questionam as cobranças que não vêm da própria realidade escolar. Dessa forma, o discurso dos professores acerca das cobranças se tornou contraditório, o que coaduna com as proposições de Rus Perez (1998) quando menciona que a implantação de qualquer mudança ou proposta, ao chegar à escola, torna-se conflituosa.

Outro importante aspecto relatado pelos professores está relacionado a elaboração de um currículo único para todo o estado de São Paulo, apontando isso como algo positivo. Quando colocados frente à padronização mais global (nesse caso estadual), ambos os grupos de professores (experientes e iniciantes) concordam com ela, alegando, sobretudo como vantagem o fato da homogeneização do currículo apontar para uma linha em que todos os professores trabalhem o mesmo conteúdo. Autores como Apple e Teitelbaun (1991) e Contreras (2002) questionam essa forma dos atores escolares concordarem com um currículo homogêneo, afirmando que esse modo de agir dos professores contribui com o processo de racionalização técnica do trabalho docente,



incorporado por eles, uma vez que se conformaram com a idéia de serem meros reprodutores e não sujeitos críticos e autores de suas práticas. No entanto, é digno de nota que os professores se sintam valorizados devido as cobranças externas. No que tange ao currículo único, os professores concebem o mesmo como uma forma de auxílio e, conforme alegou o professor PE2, devido sua situação funcional (OFA) e, por conseguinte, trocar sempre de unidade escolar, a relevância da proposta se dá em torno da possibilidade de poder dar continuidade ao trabalho de seu antecessor. Esses fatores destacados por todos os professores (iniciantes e experientes) apontam que mesmo incorrendo no risco de serem meros executores, os professores concordam parcialmente com as cobranças e com o modelo de currículo homogêneo. Mas isso não impediu a reclamação geral de todos os entrevistados: queixaram-se de que a construção, elaboração e implantação da proposta foi produzida sem a participação deles, pois não foram ouvidos. Todos reivindicam por voz ativa na elaboração de propostas, o que remete para as proposições de Gimeno Sacristán (1999), quando sustenta que a relação entre o êxito e o fracasso da implantação de qualquer proposta decidida externamente está inexoravelmente ligada à forma de relação da proposta com aqueles que ficaram incumbidos por seu desenvolvimento no cotidiano escolar. Os professores sentiram falta de serem ouvidos, de participarem da elaboração e direcionamento do pretendido pela SEE-SP/CENP.

Ao se manifestarem sobre as **suas concepções e a relação com a proposta da SEE-SP/CENP (2003)**, os professores PE1, PE2 e PE3 atrelam os conhecimentos biológicos propostos para as séries iniciais à necessidade de auxiliar os alunos no aprendizado dos esportes nas séries subsequentes. As concepções desses professores experientes, que poderíamos denominar de biológica/esportivista, remetem ao entendimento de que esse fato pode estar ligado em razão da formação inicial ser mais antiga e que predominava um viés de ordem biológica e esportiva em detrimento de outros. Esse fato aponta para as proposições de Daólio (1998) e Resende (1995): as novas tendências da Educação Física ainda não chegaram a grande maioria dos professores da Educação Básica. Dessa forma, as manifestações dos professores experientes vêm ao encontro da **2ª hipótese desta pesquisa**: a Educação Física escolar tem um discurso renovador baseado na sua cientificidade, mas os professores, quando colocados frente a uma demanda externa, aderem ao modelo proposto, desconsiderando as idéias renovadoras, assim como suas concepções. De outra parte, os professores iniciantes mesmo apontando certo “ecleticismo” se manifestaram a favor de outras

abordagens que não a identificada na proposta da SEE-SP/CENP (2003). Dessa forma, a **2ª hipótese de pesquisa** é confirmada apenas pelas manifestações dos professores experientes, uma vez que os iniciantes mencionaram que estabelecem nexos com outras abordagens além da existente na proposta.

Quando relataram se **conseguem ou não trabalhar orientados por suas concepções**, os professores em geral afirmaram que seguem aquilo que concebem como o melhor para seus alunos, mas quando questionados sobre como colocam em prática essas concepções, suas respostas foram, às vezes, contraditórias. O que se pôde constatar é que dentre os dois grupos de professores (experientes e iniciantes) foram os iniciantes que afirmaram trabalhar com concepções diferentes da proposta em voga, tal qual menciona PI1, destacando o respeito aos conteúdos estabelecidos nos PCNs. O mesmo pode ser dito em relação ao professor PI3: este apontou que mesmo seguindo a proposta, trabalha de acordo com suas concepções, nesse caso, o modelo construtivista; enquanto isso, o professor PI2 mencionou que orienta sua prática mesclando o modelo construtivista com as tendências críticas, não seguindo mais a proposta da CENP/SEE-SP. Já os professores experientes, quando foram solicitados a se manifestarem sobre suas concepções, apresentaram em suas falas pontos convergentes com a proposta, com conceitos ligados à promoção da saúde, à aprendizagem de modalidades esportivas, além de ressaltaram a importância de seguir um padrão de desenvolvimento motor. Portanto, podemos entender que a proposta em vigência teve maior adesão por parte do grupo de professores experientes. Esse fato **refuta a 4ª hipótese de pesquisa**: os professores com experiência na docência orientam-se mais por suas experiências e concepções, tornando-se menos suscetíveis às propostas dos órgãos superiores do que os professores sem experiência docente.

Outro ponto focalizado nesta pesquisa foi o exame de **como os professores receberam e implantaram a proposta**. Embora com manifestações e posicionamentos, às vezes diferentes e outras vezes próximos entre si, todos os professores (iniciantes e experientes) apontaram para um ponto crucial no interesse do presente trabalho: todos aderiram ao menos por certo período à proposta. Sampaio (2002) alerta que a adesão a uma proposta se dá quando esta apresenta algum tipo de vantagem real, e, na fala dos professores, a proposta apresentou algumas, tais como: ofereceu a solução do que devia ser feito (PI2), serviu como aprendizado (PI3), foi uma forma de se organizar e nortear o trabalho (PE2) foi entendida como uma boa proposta (PI1, PE1 e PE3).

No que tange as diferenças entre os professores experientes e iniciantes há um ponto crucial: dos professores iniciantes, apenas o PI1 afirmou utilizar a proposta atualmente, enquanto que o professor PI2 utilizou a proposta no início, mas não a utiliza mais, e o professor PI3 a utiliza muito pouco. Por sua vez, no posicionamento dos três (3) professores experientes, verifica-se que a proposta influenciou diretamente suas práticas na escola, pois todos continuam se utilizando dela. Essa é uma diferença importante já que todos os experientes, mesmo após o final das convocações da DERCO, ainda seguem a proposta (adotando inclusive as concepções presentes nela como as mais adequadas para o Ciclo I do Ensino Fundamental), o que vem reforçar ainda mais a não confirmação da **4ª hipótese de pesquisa**, isto é, que os professores com experiência são mais resistentes às propostas advindas dos órgãos superiores do que os iniciantes. No entanto, as manifestações dos professores coadunam com as proposições de Tardif e Raymond (2000) quando alertam que, se, por um lado, a experiência docente pode tornar-se um fator de resistência às imposições, por outro, os professores com experiência podem agir a partir de um comportamento estabelecido pela tradição. Nesse caso, o tempo de experiência pode servir para sedimentar a aceitação, a adesão e a aplicação das normas vigentes.

Quando foram perguntados sobre **os motivos da adesão da proposta**, ressalta-se que mesmo com motivos distintos, todos os professores (experientes e iniciantes) aderiram e aplicaram ao menos por **um** certo tempo a proposta. Dentre os tais motivos, os professores manifestaram-se de formas diversas: mudanças na Educação Física, necessidade de cumprir funções do trabalho e por oferecer um caminho a seguir. Esses motivos de adesão à proposta estão muito ligados ao momento de vida de cada um. Isso corrobora com as proposições de Tardif (2002) que, por sua vez, classifica como os saberes que os professores mobilizam em suas prática como temporais. No âmbito do processo de socialização e profissionalização começa a se desenvolver antes do exercício profissional e se ampliar com a prática: com o trabalho entre os pares, com a participação em eventos, seminários, programas de formação continuada, leituras e estudos. No entanto, a tentativa de estabelecer o que os professores devem ensinar mostrou-se um processo bastante difícil, uma vez que duas vertentes foram identificadas. De um lado, a adesão aconteceu devido a duas razões: a conformidade dos sujeitos frente às situações já dadas ou devido concordarem com o que estava sendo proposto. Por outro lado, houve também a adesão apenas parcial ou temporal com a única finalidade de cumprir as demandas externas. Se, de um lado, auxiliou os

professores em seu trabalho, pelo menos no início, interpretando a situação como uma forma de valorização para sua área, de outro, verificou-se que um dos objetivos expressos na proposta aponta para a preponderância da racionalidade técnica, pois determinou descritivamente *o que e como* os professores deveriam trabalhar.

Dessa forma, confirma-se apenas parcialmente a **1ª hipótese** de pesquisa, na qual se mencionou que os professores adotam esse material não por concordarem com os seus métodos, conteúdos e proposições teóricas, mas sim, por se sentirem fragilizados frente aos órgãos superiores e impotentes diante dos limites impostos pelo contexto educacional no qual atuam. O fato de termos a hipótese confirmada apenas parcialmente se deu porque os professores (experientes e iniciantes) de um lado, foram obrigados a se adaptarem à racionalidade técnica, mas, por outro lado, relataram que a proposta os auxiliou em seu trabalho, ao mesmo tempo em que se sentiram valorizados.

Outro aspecto verificado no presente estudo é se **os professores seguiram a proposta à risca ou a modificaram quando foram aplicar**. Dada a situação de que todos os professores (iniciantes e experientes), ao menos temporalmente, aderiram à proposta, e que há os que não a aplicam mais, enquanto outros a utilizam pouco e, ainda, alguns continuam utilizando normalmente a proposta, o que vale ser ressaltado é que todos os professores mudaram algo quando foram fazer uso da orientação vinda da SEE-SP/CENP. Esse fato remete ao entendimento de que, embora de diferentes maneiras, o modo como todos os professores entrevistados estabeleceram relação com a proposta não foi o de meros executores e reprodutores, já que a aplicação não se deu de maneira mecânica e esquemática. Mesmo cada um alegando os seus motivos, todos os professores mudaram alguma coisa, o que coaduna com as proposições de alguns autores. Lima (2003) e Gimeno Sacristán (1999) afirmam que os atores escolares não se limitam a simples reprodução de regras e ordens produzidas externamente, pois as ações humanas não são reproduções mecânicas de algo elaborado por outros. O mesmo é destacado por Hutmacher (1996): os professores, em suas práticas pedagógicas, em suas crenças e suas representações, conseguem, de alguma maneira, escapar da lógica normativa dos decretos. Quando, no ano de 2007, houve o final das convocações da DERCO e, concomitantemente, os professores não tinham mais a necessidade de apresentarem as produções de seus alunos, todos diminuiram ou deixaram de realizar os registros com seus alunos. Muitos só faziam os registros devido às exigências que eram feitas. Autores como Lima (2003), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) mencionam

que esse fazer dos professores em decorrência das demandas externas, tem implicações que apontam para princípios da racionalização trabalho dos professores por meio do controle e de cobranças e alertam que os órgãos gestores, quando atuam dessa forma, incorrem no erro de produzirem meros executores de propostas, mas sem que seja apreendida pelos sujeitos uma real finalidade pedagógica.

Mas, se todos os professores mudaram e continuam mudando a proposta quando a aplicam junto aos seus alunos, ainda que esteja em curso a tentativa de racionalização burocrática e controle, por parte dos dirigentes educacionais, os professores, mesmo com todo o cerceamento ao qual foram submetidos, ainda conseguiram e conseguem manter alguns postulados e resquícios de autonomia. As manifestações dos professores acerca das mudanças quando da aplicação da proposta apontam que sempre dispõem de certa margem de liberdade para realizarem algo de acordo com suas concepções, ou seja, os professores, tanto os experientes quanto os iniciantes, atribuíram significados próprios à situação a qual estavam expostos em função de sua experiência anterior e de suas crenças. Esta constatação reforça a **3ª hipótese** de pesquisa: mesmo com todo cerceamento dos órgãos gestores, os professores ressignificam as propostas conforme suas concepções.

Por fim, a proposta SEE-SP/CENP significou para os professores iniciantes um caminho a seguir devido as dificuldades de principiante, mas com o tempo foram criando suas próprias concepções e deixando a proposta de lado. Já os professores experientes, embora não sendo meros reprodutores da proposta, ainda a utilizam, ou seja, para eles além de oferecer um “norte”, contribuiu na formação como docente, já que a adotaram como referência no ensino da Educação Física para as séries iniciais.

Como um apanhado geral do presente trabalho, e sem nenhuma pretensão de propor generalizações para outros contextos, vale destacar que no processo de implantação da proposta SEE-SP/CENP (2003) evidencia-se o aumento do controle sobre o trabalho dos professores, quer pelas cobranças a que foram submetidos, quer pela forma de implantação organizada hierarquicamente: SEE-SP/CENP-DERCO/ATP/PROFESSORES. Essa situação rompe com a noção que postula o vínculo indissociável entre concepção, planejamento e execução ou, ainda, limita a possibilidade de haver a articulação entre teoria e prática no exercício do magistério, ou seja, caiu-se na já corriqueira e usual forma de implantação de propostas: elaboradores de um lado, implantadores de outro. Como possível forma de diminuirmos essa tão fatídica separação dos elaboradores e professores, aponta-se para a necessidade da

participação dos professores (aclamada tanto pelos autores, quanto pelos dois grupos de professores: experientes e iniciantes) na elaboração, planejamento e avaliação de orientações curriculares, diminuindo a lacuna entre os propositores e os reais implementadores (professores) das propostas de inovação pedagógica e, conseqüentemente, contribuir para que os elaboradores não sejam tratados como sonhadores pelos professores, e nem estes como incompetentes pelos órgãos gestores do sistema de ensino, tal como aponta Hutmacher (1996). Para isso, torna-se necessário que no processo de elaboração de propostas, ocorra um amplo debate entre os elaboradores e os professores, dando voz aos professores ou, mais precisamente: não somente dar voz aos professores, mas tornar necessária a criação de condições para que possam se transformar em elaboradores, tal como aponta Lima (2003); é necessário criar possibilidades para que os “atores escolares” se assumam como protagonistas face ao tradicional domínio dos “atores centrais” e dos textos oficiais por estes produzidos. Para tanto, reitere-se também a necessidade de melhores condições de trabalho e remuneração, além da criação de possibilidades de formação continuada.

Essas foram algumas das conclusões do presente estudo que teve como objetivo colaborar para um melhor entendimento da forma como as propostas são formuladas, implantadas, organizadas e ressignificadas pelos professores, quando no momento da sua aplicação na escola. No entanto, tem-se ciência de que os pontos aqui elencados não foram totalmente esgotados. A maior contribuição deste trabalho é apontar para a necessidade de um maior número de investigações que abordem a temática da implantação de propostas e os nexos com as práticas docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael, TEITELBAUN, Kenneth. 1991. *Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?* Teoria & Educação, 4. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

BARROSO, João. 1996. *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In João. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

BETTI, Mauro. 1991. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento.

BETTI, Mauro. 1992. *Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para que?* Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Maringá. v.13,n2,p.282-287 , jan..

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema 2005. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Tese em foco: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80. Disponível em:

<[http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2008

BORGES, Cecília Maria Ferreira. 1998. *O professor de Educação Física e a construção do saber* – Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

BORGES, Cecília Maria Ferreira. 2004. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 320 p.

BRATCH, Valter. 1999. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Caderno Cedes, ano XIX, nº 48.

BRACHT, Valter e CAPARROZ, Francisco Eduardo. 2007. *O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.28, n. 2, p. 21-37, janeiro.

BRASIL. 1961. Congresso Nacional. *Lei 4024*, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71*.

BRASIL. PARECER CFE nº 853/71. 1971. *Legislação básica (federal e estadual)*. São Paulo SE/CENP p. 265-281

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*. Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais-MEC*.

BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3º e 4º ciclo*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. 2006. Resolução CNE/CP 1/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Diário Oficial da União Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRAVERMAN, Harry. 1981. *Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no Século XX*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar.

BROTTO, Fábio Otuzzi. 1995. *Jogos Cooperativos: Se o importante é competir, o fundamenta é cooperar*. São Paulo: Cepeusp.

CAPES Banco de Teses. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> acessado em Abril de 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. 1988. *Educação Física no Brasil: História que não se conta*. Campinas: Papirus.



CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá. 2001. Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma teoria piagetiana. Araraquara: JM Editora, 304 p.

CONTRERAS, José. 2002. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez.

CORRAGIO, José Luis. 1998. Reflexões sobre a Avaliação do Processo de Implementação de Políticas e Programas Educacionais. In: M.J.WARDE. (Org.). *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. 1ª ed. São Paulo: Ed. PUC/SP, v. 01, pp.73-84.

DAÓLIO, Jocimar.1995. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.

DAÓLIO, Jocimar. 1998. *Educação Física brasileira: Autores a atores da década de 1980*. Campinas, SP: Papirus, (coleção Corpo e motricidade).

DARIDO, Suraya Cristina. 2001. *Educação Física de 1ª a 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação de professores em Educação Física*. Revista Paulista de educação Física, São Paulo, supl.4 , p. 61-72.

DARIDO, Suraya Cristina. 2003. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

DARIDO, Suraya.Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. 2005. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Frem; LOURENCETTI, Gisela do Carmo. 2002. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (org). *O cotidiano escolar frente às políticas educacionais – 1ª edição*. Araraquara: JM Editora.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. 2007. *O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto*

*Alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FREIRE, João Batista. 1989. *Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física*. Campinas: Scipione.

FREIRE, João Batista. 2003. SCAGLIA Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione.

GARCIA, Carlos Marcelo. 1999. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Editora: Porto. Portugal.

GUEDES, Joana Pinto. GUEDES, Dartagnan.Pinto. 1997. *Características dos programas de Educação Física Escolar*. Rev. paul . Educ. Fís., São Paulo, 11 (1) : 49-62,jan/jun.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco Nunes Souto; COUTO, Yara Aparecida. 2003. *A motricidade humana na escola: da abordagem comportamental à fenomenológica*. Revista Corpoconsciência, Santo André, n. 12, p.23-37, jul-dez..

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. 2006. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org). *O fenômeno esportivo: ensaios críticos – reflexivos*. Chapecó: Argos.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. 2002. impacto do ciclo básico nas concepções, praticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (org). *O cotidiano escolar frente às políticas educacionais – 1ª edição*. Araraquara: JM Editora.

HORKHEIMER, Max e THEODOR Adorno. 1991. *Texto escolhidos*. 5ª Edição. São Paulo: Nova Cultural (Coleção os Pensadores).

HUBERMAN, Michael. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

HUTMACHER, Walo. 1996. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antonio (org). *As organizações escolares em análise*. Editora: Dom Quixote. Lisboa.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto et. al. 2007. *Educação Física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários*. Revista Mackenzie de Educacao Fisica e Esporte – Volume 6, numero 1 .

KUNZ, Eleonor. 1994. *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: Editora Unijuí.

LE BOUCH, Jean. 1983. *A Educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LIMA, José. Milton. 1995. *Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LIMA, Licínio. 2003. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo : Cortez

LIPPI, Bruno Gonçalves, LIMA, José Milton. 2006. *Professor de Educação Física: a política educacional estadual paulista*. In: Motriz, Rio Claro, v.12, n.3, p.249-262, set./dez.

LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

MARCUSE, Herbert. 1972. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro. Tradução: Fausto Guimarães. Editora Zahar.

MANOEL, Edison. José. 1994. *Desenvolvimento Motor: Implicações para a Educação Física Escolar*. Rev.Paul. Educ.Fís., São Paulo, 8 (1): 82-97,jan/jun.

MANOEL, Edison José. 2008. *A Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física Escolar – 20 anos: uma visão pessoal*. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, 4º trimestre.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. 2001. *Professores: Entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, ano XXII, n° 74, Abril.

NAHAS, Markus Vinicius. 1992. *Aptidão Física e Saúde no programas de Educação Física: Desenvolvimentos recentes e tendências internacionais*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento. , v.6, n.2, p.47-58.

NERY, Cleide. 2001. *A prática pedagógica da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com o perfil de formação de professores*. Dissertação de Mestrado – Unesp – Araraquara.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. 2001. *A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência*. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC/SP.

OLIVEIRA, Leosmar Malaquias; SILVEIRA, Roberto da Silva. 2008. *Propostas Curriculares para a Educação Física paulista: a história que gostaríamos de contar. Retrospectiva das propostas curriculares de 1968 a 2008*. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores/files/Arquivos%20relevante>

PIMENTA, M. 2000. *A concepção das diretoras e coordenadoras pedagógicas a respeito da educação física de 1ª a 4ª série*. Rio Claro, Departamento de Educação Física. UNESP.

PONTES, João Airton de Matos. 2005. *Implantação, universalização e redimensionamento do telensino no Ceará: uma análise na perspectiva da Educação Física 1974-2002*. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Ceará.

PULICE, Cleide Silva. 2006. *A autonomia da escola pós lei 9394/96 (Diretrizes e bases da educação nacional): um estudo sobre a relação escola-orgãos superiores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade) - PUC/SP.

RESENDE, Helder Guerra. 1995. Necessidades da Educação Motora na escola. In: DE MARCO, A (org). *Pensando a Educação Motora*. Campinas, SP: (Coleção Corpo & Motricidade).

RESENDE, Helder Guerra; SOARES, A.J.G. 1997. *Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso*. Perspectivas Em Educação Física Escolar, Niterói, n.1, p. 29-40.

RUS PEREZ, José Roberto. 1994. *A política educacional do estado de São Paulo: 1967 – 1990*. Tese de Doutorado. Campinas – UNICAMP – Faculdade de Educação.

RUS PEREZ, José Roberto. 1998. Reflexões sobre a Avaliação do Processo de Implementação de Políticas e Programas Educacionais. In: M.J.WARDE. (Org.). *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. 1ª ed. São Paulo: Ed. PUC/SP, v. 01, p. 139-145.

SACRISTÁN, José Gimeno e PÉREZ, Gomes. 1998. *Compreender e transformar a escola*. Tradução de Ernani da Fonseca. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, José Gimeno. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Tradução: Beatriz Afonso Almeida. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (org). 2002. *Apresentação. O cotidiano escolar frente às políticas educacionais – 1ª edição*. Araraquara: JM Editora.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. 2004. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, nº 89, p. 1203-1225, Set/Dez. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. 1967. *Programa da escola primária de São Paulo*. s.d. p. 59-61.

SÃO PAULO (ESTADO). *Secretaria da Educação Decreto – Lei nº 705 de 1969*.

SÃO PAULO (ESTADO). *Decreto - lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969*.

SÃO PAULO (ESTADO). 1975. Secretaria da Educação. *Guias Curriculares: propostas de implantação para as matérias do núcleo comum do Ensino de Primeiro Grau*. Centro de recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. São Paulo.

SÃO PAULO (ESTADO). 1978. *Secretaria da Educação. Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas*.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. 1987. *Resolução SE nº. 19. Dispõe sobre as aulas de Educação Física no ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Secretaria de Educação, 1987. Disponível em: <  
[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/19\\_87.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/19_87.htm)

SÃO PAULO (ESTADO).1988. Secretaria da Educação. Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico Em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico* São Paulo: FDE,109 p.

SÃO PAULO (ESTADO). 1989. Secretaria da Educação. *Sub-projeto de educação: Ciclo básico. Jornada Única*. São Paulo: SE/Banco Mundial. v.1.

SÃO PAULO (ESTADO) 1995. Secretaria da Educação. *Resolução nº 265. Dispõe sobre a reorganização das unidades escolares estaduais*. São Paulo. Secretaria da Educação.

SÃO PAULO (SEE). 2002. Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas. *Resolução184, de 27 de dezembro*.

SÃO PAULO. 2003. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de Educação Física. Introdução – Versão Preliminar.*

SÃO PAULO. 2004. Secretaria do Estado da Educação. *Resolução 1, DE 6-1-2004*

SELLTIZ, Claire et alii. 1987 *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: EPU.

SILVA, Luciene Ferreira da. 1996. *Educação Física no Ciclo Básico da rede pública do Estado de São Paulo em Piracicaba: construtivismo ou ecletismo?* Dissertação de Mestrado. Piracicaba: Unimep.

SILVA, Luciene Ferreira da. 2002. *A Trajetória da Educação Física nas primeiras séries do ensino fundamental na rede pública do Estado de São Paulo: entre o proposto e o alcançado* - Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp.

SILVEIRA, Roberto. 2003. *Proposta Curricular de Educação Física*. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

SOARES, Carmem Lucia; TAFARREL, Celi; VARJAL, Elizabete; CASTELANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli; BRATCH, Valter. 1992. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, Coleção magistério 2 grau. Série Formação do professor.

TANI Go. 1991. *Perspectivas para a educação física escolar*. Revista Paulista de Educação Física, v. 5 n,1/2, p. 61-69.

TANI, Go. et. al. 1998. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP.

TANI, Go. 2009. *A Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física Escolar – 20 anos depois*. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 9, n. 3, p. 313-331, 3º trimestre.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. 2000. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73- p. 209-244, Dezembro.

TARDIF, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 328p.

TORRES, Rosa Maria. 1996. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, p. 125-193.

TORRES, Rosa Maria. 1998. Reflexões sobre a Avaliação do Processo de Implementação de Políticas e Programas Educacionais. In: Mirian Jorge WARDE. (Org.). *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. 1ª ed. São Paulo: Ed. PUC/SP, 1998, v. 01, pp. 173-191.

TORRES, Rosa Maria. 2003. *Que (e como) é necessário aprender*. Campinas: Papirus.



## **Anexo 1**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.**

**1. Você está sendo convidado a participar da pesquisa:** A implantação da proposta pedagógica para a Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual paulista: as manifestações dos professores.

**2. A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.**

**3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.**

**4. Os objetivos desse estudo são:** Entender como se deu sua relação com a proposta da SEE-SP/CENP (2003) para as séries iniciais do ensino fundamental.

**5. Sua participação nessa pesquisa consistirá em:** expressar sua opinião acerca da forma de implantação da proposta, assim como se manifestar sobre os benefícios e dificuldades quando da aplicação da proposta.

**6. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.**

**7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.**

**8. você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.**

**DADOS DO PESQUISADOR:**

**Anoel Fernandes**

---

**Nome**

---

**Endereço completo**

---

**Telefone**

**Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**Campinas, abril de 2009.**

---

**Sujeito da pesquisa**

## **Anexo 2**

### **1ª etapa<sup>21</sup>: Conhecer o perfil profissional, formativo e estatutário do professor.**

1) Em que ano foi sua formação? Onde?

2) Fez alguma atualização profissional?

-Qual?

-Onde?

3) Qual a sua experiência docente antes do ano de 2003?<sup>22</sup>

- rede pública ou privada?

- Estadual ou municipal?

- Em que local?

- Em qual nível de ensino: fundamental ou médio? Fundamental I ou II? Atuou no ciclo antigo básico? Como era?

- Com qual nível se identificava mais? Isso ainda continua ou mudou?

- Destaque um ponto positivo e um ponto negativo da sua experiência anterior a 2003?

4) Acumula funções?

-Quais? Escola? Academia? Clubes? Outros (especificar)

5) Qual sua carga horária de trabalho total?

- E de 1ª a 4ª série?

6) Qual a sua condição profissional? Efetivo? Ofa?

### **2ª etapa: Concepção de Educação Física na escola**

1) Qual a função da Educação Física na escola?

---

<sup>21</sup> Estamos aqui dividindo as etapas com a mera finalidade didática, uma vez que, durante a coleta de dados, todas as etapas foram realizadas simultaneamente.

<sup>22</sup> Pergunta que foi feita somente aos professores com experiência docente anterior ao ano de 2003.

2) Que importância a Educação Física possui na vida dos alunos? E qual a importância nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)?

3) É importante a presença do professor de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Por quê?

4) Quais as abordagens pedagógicas você conheceu na sua formação inicial e continuada?

5) Qual a sua concepção da Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental?

6) Como se dá sua prática pedagógica? É norteada por sua concepção? Consegue colocá-la em prática?

7) Efetivamente o que a Educação Física realiza com os alunos do Ciclo I?

### **3ª etapa: Relação do professor com a proposta**

8) Como você utiliza ou utilizava esse material (apostila de 1ª a 4ª série) desde que ele chegou à escola?

9) Quais são as vantagens e desvantagens do material em sua opinião para a realização do trabalho pedagógico?

10) Na sua prática pedagógica quais as dificuldades encontradas na aplicação desse material?

11) A aplicação desse material se dá devido às cobranças externas ou por você concordar com os princípios pedagógicos da proposta? A aplicação da proposta efetivamente aconteceu?

12) A corrente pedagógica desenvolvimentista dá os subsídios necessários para sua atuação nesse ciclo de ensino?

**13)** Como se dá o relacionamento com a professora polivalente? Trabalham juntos? Há alguma interferência desse profissional nas suas aulas?

**14)** Você está utilizando esse material atualmente? Com o passar do tempo mudou seu modo de aplicação desse material?

**15)** Com o final das convocações da DERCO, você mudou seu modo de selecionar os conteúdos? Se houve mudanças, quais?

**16)** Qual a sua opinião em relação às cobranças e imposições externas (SEE/DERCO)? Como lida com elas? Como seus colegas lidam com elas?

**17)** Você tinha algum receio de não aplicar a proposta e as aulas nas séries iniciais serem novamente retiradas do professor especialista?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)