



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ÉRIKA NISHIYE

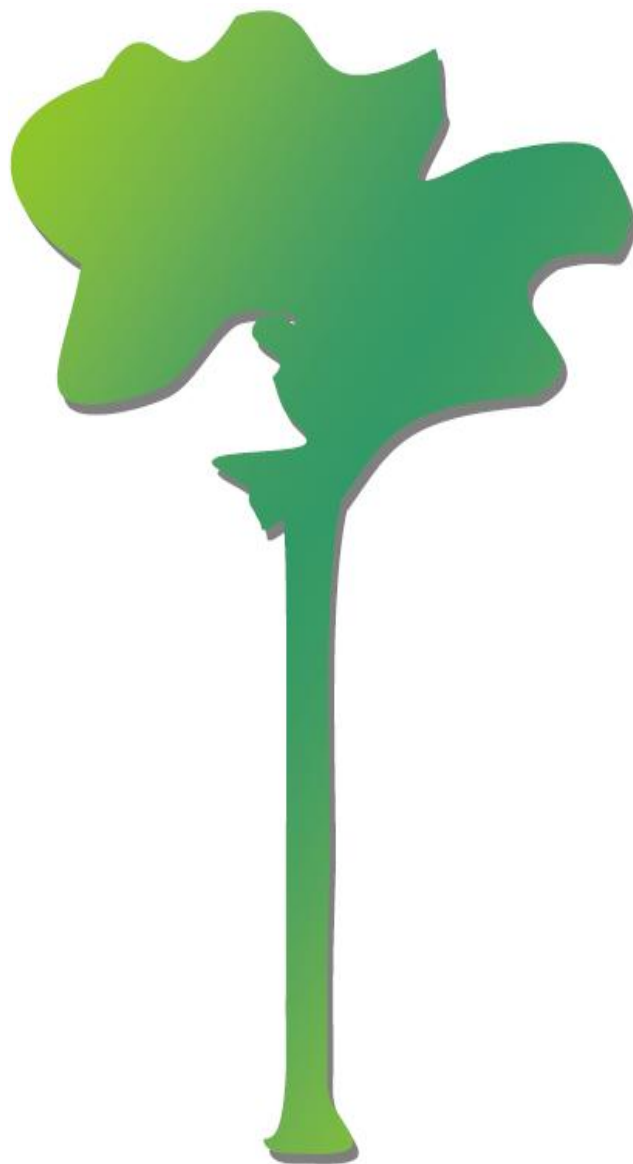
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O
CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA ELABORAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO**

Londrina
2012



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2012

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA ELABORAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: José Augusto Victoria Palma.

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N724f Nishiye, Érika.
Formação continuada de professores : o conhecimento construído na
elaboração e implementação de um currículo / Érika Nishiye. –
Londrina, 2012.
214 f. : il.

Orientador: José Augusto Victoria Palma.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Educação permanente – Teses. 2. Educação física – Formação
de professores – Teses. 3. Avaliação educacional – Teses. 4.
Currículos – Avaliação – Teses. 5. Professores – Educação –
Teses. 6. Projeto Político Pedagógico – Teses. I. Palma, José
Augusto Victoria. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 371.13

ÉRIKA NISHIYE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA ELABORAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria
Palma
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa
UNICAMP – Campinas – SP

Londrina, 17 de abril de 2012.

Dedico

Àqueles que consideram a educação como uma práxis transformadora e assumem seus ensinamentos como uma responsabilidade social.

Aos educadores que mesmo contra a correnteza ainda persistem no seu trabalho com garra e determinação em produzir a humanização do sujeito.

Àqueles que lutam por uma educação com qualidade, que dedicam suas horas em estudos geradores de conhecimento.

A todos os professores nos quais convivi pela aprendizagem e pelos diálogos que serviu para a construção de meus saberes.

Aos professores que mesmo após sua estabilidade profissional ainda buscam aprimorar seus ensinamentos por meio da formação continuada, e que compartilhar seus saberes, expressam suas opiniões, sem almejar um retorno pessoal, e sim pelo fato de considerar a educação como socializadora do conhecimento.

Ofereço e agradeço a todos vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. José Augusto Victória Palma,

Por ter possibilitado com seus ensinamentos valiosos grande parte da minha aprendizagem do que é ser professora. Pela sua confiança, em me considerar como capacitada para realizar esse estudo. Também por sua paciência e dedicação nas orientações desse trabalho dissertativo.

A professora Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma,

Pela sua dedicação a educação que me faz admirar cada vez mais, pelos constantes diálogos que me motiva a sempre a aprender. Pela generosa atitude de me aceitar como estagiária mesmo após o termino de meus deveres acadêmicos.

Ao professor Dr. Silvio Sánchez Gamboa,

Por suas pesquisas que sempre me geraram curiosidade e interesse, por sua disposição em contribuir para esse estudo, com a gentileza em aceitar o convite para participar da banca de qualificação e da defesa dessa dissertação. E pela sua abertura em dialogar sobre as minhas dúvidas e dificuldades encontradas na pesquisa.

Aos professores da rede municipal da cidade de Ibiporã,

Por sempre estarem disponíveis as pesquisas por mim realizadas, pelo fato de poder ter aprendido muito durante a minha carreira docente, desde minha graduação enquanto estagiaria, professora da rede e pesquisadora.

Aos estagiários do grupo de Estudo,

Pela sua dedicação ao projeto, e contribuir para a coleta de dados das fichas de observação.

Aos demais professores do programa do mestrado,

Por contribuir para a construção de meus saberes com as constantes discussões e estudos realizados nas disciplinas do mestrado, em especial a Professora Dra. Célia Regina Vitaliano e a professora Dra. Magda Madalena Tuma. Que mais que os conteúdos em específico proporcionaram a compreender a finalidade de ser docente.

Á Deus,

Por ser a minha fonte de energia

Aos Familiares,

Que ao longo desse processo compreenderam minha ausência, e por suas palavras acolhedoras. Em especial ao meu amor Márcio Henrique Laperuta, por compartilhar comigo toda a angústia e ansiedade que foram geradas durante essa caminhada.

Aos colegas do Mestrado,

Por toda aprendizagem em conjunto, pelas dificuldades que dividimos e superamos, e pela saudade que me deixou.

"O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. E o que opõe de modo excludente à prática é o verbalismo é não a teoria. Pois o ativismo é a prática sem teoria e o verbalismo é a teoria sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática sem objetivismo".

Dermeval Saviani.

NISHIYE, Érika. **Formação continuada de professores: o conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo.** 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

O papel do professor na dimensão educacional é pautado por grandes responsabilidades sociais às quais lhes são requisitadas determinadas funções, e para agirem, de modo consciente, autônomo e crítico, necessitam de conhecimentos. Esse processo é contínuo e se constitui em diferentes fases/etapas formativas de maneira singular e coletiva, formando a identidade docente. Nosso foco neste estudo foi resolver o seguinte problema: que conhecimentos os professores constroem em um processo de formação contínua, no momento da elaboração e implementação de um projeto curricular?. Destacamos como objetivo principal identificar e analisar os conhecimentos que o professor constrói em um processo de formação continuada e como estes repercutem na sua ação pedagógica. O grupo de informantes foi composto por professores de Educação Física, que participam em um processo de formação continuada implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã em parceria com a Universidade Estadual de Londrina. Os professores envolvidos organizaram o Projeto Pedagógico da Educação Física para o Sistema Educacional que atuam e que se encontra em fase de implementação, análise e avaliação. A metodologia de pesquisa foi norteada pela teoria crítica, com uma abordagem participativa, com a vinculação de diferentes procedimentos de coleta de informações, sendo eles: questionário, observação das aulas e entrevista pela técnica do grupo focal. Como resultado das análises das informações concluímos que a formação continuada está cumprindo suas metas e atingindo os objetivos, pois relaciona e mobiliza a realidade dos professores, e que, ao ter o currículo como referência, faz com que seu conhecimento se direcione para além da especificidade de ensino. A análise dos resultados deixa evidente que, no grupo em pauta, existe uma evolução singular em cada ação docente. Entendemos que com divulgação dos resultados, poderemos contribuir na avaliação do projeto de formação contínua implementado, bem como com o Projeto Pedagógico em desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Física. Construção curricular conhecimentos docentes.

NISHIYE, Érika. **Continuing education of teachers**: the knowledge built in the preparation and implementation of a curriculum. 2012. 214 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

The teacher's role in the educational dimension is marked by a great social responsibilities which to them are required certain functions and to act, a conscious, autonomous and critical, they need knowledge. This process is ongoing and is in different phases / stages of formation of individual and collective way forming a teacher identity. Our focus in this study was to solve the following problem: what knowledge teachers build on a process of continuous training at the time of preparation and implementation of a curriculum design '. We highlight the main objective to identify and analyze the knowledge that the teacher builds on a process of continuing education and how they resonate in the classroom. The group of informants consisted of physical education teachers who participate in a process of continuing education implemented by the Municipal Education Ibiporã in partnership with the University of Londrina. Teachers involved organized the Educational Project of Physical Education for the Educational System that act and which is under implementation, analysis and evaluation. The research methodology was guided by critical theory, with a participatory approach, with the binding of different procedures for collecting information, namely: questionnaire, observation of classes and interview the focus group technique. As a result of the analysis of the information we have concluded that continuing education is meeting its goals and reaching goals, because it relates and mobilizes the reality of teachers, and that, having as reference the curriculum, makes his knowledge the route beyond the specific education. The analysis makes clear that in the group in question there is a unique evolution in every teaching activity. We understand that with dissemination of results, we can help in assessing the training project implemented, as well as the Pedagogical Project in development.

Keywords: Teacher Continuing Education. Physical Education. Building curricular knowledge

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Fases do conhecimento da formação de professores.....	22
Quadro 2	– Teorias que utilizamos sobre o processo de ensino aprendizagem	54
Quadro 3	– Teorias educacionais, abordagens pedagógicas e a Educação Física escolar.....	66
Quadro 4	– Os participantes do grupo de estudo	96
Quadro 5	– Idade dos professores participantes	103
Quadro 6	– Instituição, ano do término da graduação e o tempo de atuação	104
Quadro 7	– Outra graduação, pós-graduação e área concentração.....	106
Quadro 8	– Participa de outro grupo de estudo	107
Quadro 9	– Contribuições do Grupo Integrado para a atuação profissional	108
Quadro 10	– Abordagens dos conhecimentos na construção do currículo	110
Quadro 11	– Introdução dessa proposta pedagógica de ensino.....	111
Quadro 12	– Auto avaliação e na avaliação do currículo.....	113
Quadro 13	– Observação das aulas	115
Quadro 14	– Fatores para a escolha da profissão	126
Quadro 15	– Conhecimentos do professor experiente.....	130
Quadro 16	– Teoria orientadora do currículo	134
Quadro 17	– Construção do conhecimento na elaboração do currículo	137
Quadro 18	– Facilidades e dificuldades encontradas	139
Quadro 19	– Implementação do currículo e a participação do aluno	140
Quadro 20	– Considerações das Opiniões	146
Quadro 21	– Sugestões de temas para os estudos	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFE	Centro de Educação Física e Esporte
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
EMH	Departamento de Estudos do Movimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de ensino superior
LaPEF	Laboratório de pesquisa em Educação Física
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC/CFE	Ministério da Educação/ Conselho Federal de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-FA-Ações Afirmativas	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Fundação Araucária
PR	Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEL	Universidade Estadual de Londrina
Unopar	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO 1 – FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	17
1.1 .. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	17
1.2 .. CONHECIMENTOS ABORDADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	21
1.3 .. FASES DO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE.....	27
1.3.1 Fases Pré-Treino/Aluno	28
1.3.2 Fase Inicial/Estágio	29
1.3.3 Fase Iniciante/Iniciação	31
1.3.4 Formação Permanente/Continuada (Experiente).....	33
CAPITULO 2 – INSERÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	42
2.1 .. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	42
2.2 .. PARADIGMA EDUCACIONAL E O SISTEMA ESCOLAR	52
2.3 TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
CAPITULO 3 – CURRÍCULO: CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO	67
3.1 .. TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.....	67
3.2 .. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL E OS MODELOS CURRICULARES	72
3.3 .. EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	81
3.4 .. AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA	86
4 – .. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	92
4.1 PROJETO INTEGRADO EM IBIPORÃ: O CONTEXTO E OS SUJEITOS EM QUE SE REALIZOU A PESQUISA.....	92
4.2 .. FATORES QUE MOTIVARAM A PARCERIA.....	93
4.3 .. APOIO DO “PROJETO INTEGRADO”	95
4.4 .. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	95
4.5 .. A MINHA TRAJETÓRIA NO GRUPO INTEGRADO	97

4.6 NÚMERO DE SUJEITOS E OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES.....	97
4.7 .. QUESTIONÁRIO	98
4.7.1 Observação	99
4.7.2 Entrevista.....	100
4.7.3 Composição do Protocolo de Observação.....	100
4.8 .. TIPO DE TRATAMENTO REALIZADO NAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	101
4.8.1 Descrições, Análises e Discussão dos Resultados.....	102
5 . ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS	103
6 . ANÁLISE DA FICHA DE OBSERVAÇÃO.....	115
7 . ANÁLISE DA ENTREVISTA.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES	167
APÊNDICE A – Termo de consentimento e esclarecido	168
APÊNDICE B – Ficha de Cadastramento de Professores.....	170
APÊNDICE C – Protocolo de Observação.....	172
APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista.....	173
APÊNDICE E – Termo de aprovação do trabalho pelo conselho de ética.....	177
APÊNDICE F – Transcrição da entrevista integra.....	178
ANEXOS	211
ANEXO A – Resumo explicativo das normas da transcrição da entrevista	212

I INTRODUÇÃO

O presente estudo está pautado numa perspectiva que considera a formação docente inacabada, entendida como sendo um processo evolutivo, e que sua construção é caracterizada conforme a trajetória histórica do educador, assim, Pacheco e Flores (1999), apontam as fases que constituem a formação docente: 1) Pré-formação; 2) Formação inicial; 3) Iniciação; 4) formação permanente. Ao considerar o que foi mencionado até o momento, o foco dessa pesquisa se volta para a formação permanente continuada, no intuito de averiguar a seguinte problemática: Que conhecimentos os professores constroem em um processo de formação contínua, no momento da elaboração e implementação de um projeto curricular?

Neste sentido, temos as seguintes indagações: Quais são esses saberes e suas origens? De que forma os docentes se apropriam deles aos torná-los conhecimentos? Como os articulam em suas práticas? Quais saberes são oriundos do próprio fazer docente, auto/hétero-reflexão?

Encontra-se na literatura indicadores de quais saberes e conhecimentos o professor necessita ou se utiliza no momento da organização e da implementação de um projeto curricular. Para Pacheco e Flores (1999, apud SHULMAN, 1987), a docência, da mesma maneira que as demais profissões requer uma formação de conhecimentos essenciais para a atuação, que são: os conhecimentos específicos; de trato pedagógico geral; curriculares; do conteúdo pedagógico e o conhecimento dos alunos.

Conseqüentemente, isso acarreta reconhecer “[...] os professores enquanto sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2002, p.227), e não como subservientes, e meros transmissores de saberes e executores de programas de ensino. O professor é um ator social, que dá significado a sua prática, um sujeito que possui o conhecimento do saber fazer, nos quais deve estar estruturado e orientado pelo projeto político pedagógico.

Para compreender essa “identidade profissional”, não existe outra forma ao nosso entender senão pela aproximação das (IES) Instituições de Ensino Superior com o sistema escolar. Neste propósito, a (UEL) Universidade Estadual de Londrina, representada pelo grupo de estudo (LAPEF) do Laboratório de Pesquisa em Educação Física, Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), do

Departamento (EMH) Estudos do Movimento Humano, via Projeto - Formação Inicial e desenvolvimento profissional contínuo de professores: Integra possibilidades de pesquisa, ensino e extensão - em conjunto com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Ibiporã, e proporciona, desde 2006, aos professores de Educação Física da rede de ensino, uma formação continuada com a finalidade de refletir sobre sua prática pedagógica, e possibilita a resignificação ao seu modo de ensinar.

Neste intuito, nosso objetivo geral foi de: Identificar e analisar os conhecimentos que o professor constrói em um processo de formação continuada e como este repercute na sua ação pedagógica. Para isso, construímos objetivos secundários: Identificar e tipificar os conhecimentos necessários a serem abordados em um processo de formação continuada de professores de Educação Física; Averiguar as correlações dos conhecimentos requisitados para construção do currículo com a ação pedagógica; Conhecer a influência da formação continuada no discurso e na prática/ação pedagógica dos docentes; Averiguar as interações estabelecidas com os demais docentes escolares, e com seus alunos, em virtude de suas relações enquanto profissionais do ensino, por meio da observação; Sistematizar os resultados obtidos em apontamentos para contribuir na avaliação da proposta do projeto Integrado.

A construção do nosso referencial teórico contempla três capítulos, o primeiro aborda a formação docente no Brasil, por meio de sua constituição história dos centros formadores, resultado do grande número de pessoas que migraram da zona rural para zona urbana em busca de empregos gerados pela industrialização, tal situação acarretou a necessidade da “popularização” de uma educação sistematizada. Porém, quem ensinaria a essas pessoas? Para dar conta desse problema tivemos a construção de instituição de formação de professores, sendo no Rio de Janeiro, em 1835 a primeira Escola Normal do país. A formação de professores já começou sendo organizada por interesses políticos e econômicos, ou seja, norteadas por uma teoria técnica industrial, a fim de preparar pessoas dóceis para a mão de obra, fatores que norteara a finalidade da formação dos docentes, que além do ensino dos conteúdos específicos, deveriam da mesma forma, tornar os alunos seres morais, obedientes e servis. Outro item constituinte nesse capítulo são os conhecimentos abordados na formação docente, para isso dividimos em fases/etapas do percurso formativo.

O segundo capítulo é composto pela inserção histórica da Educação Física na escola, seu apelo ideológico e sua funcionalidade para a sociedade, finalidade constituída pelos paradigmas educacionais, tendências, e abordagens de ensino, em que norteia a ação docente, e forma um perfil profissional. Assim, descrevemos alguns modos de agir do professor de acordo com cada teoria.

O terceiro e último capítulo é constituído pela análise de currículo, suas teorias curriculares no Brasil, e os modelos correspondentes, e como a Educação Física era/é considerada na organização curricular, nos aspectos legais e escolares, bem como articulamos a construção, implementação e avaliação curricular como proposta de uma formação continuada significativa.

Nesse âmbito, nosso estudo está pautado na epistemologia crítica da educação, com a metodologia participante, e a integração de diferentes meios de coleta de informação (análise de documento, observação e a entrevista). Também fomos a campo para observar as aulas dos professores participantes, a fim de identificar no seu processo de ensino-aprendizagem, os saberes, às experiências por eles construídas (essa observação contém os critérios da etnografia, porém, *não caracterizamos* essa pesquisa como etnográfica). Por outro lado, a entrevista pelo grupo focal nos proporcionou correlacionar as informações entre si, e desta forma, ouvi-los sobre o que consideram “aprender” na formação continuada e como tornam esses saberes em conhecimentos que reflete nas suas atuações como profissionais do ensino.

Finalizamos com a consideração de que ao colocar o projeto curricular como norteador da formação continuada possibilita uma mudança na concepção, na reflexão sobre as teorias que os orientam, que vai além da especificidade de sua disciplina, e contempla questões que diz respeito a sua categoria profissional. Contudo, dentro de um grupo podem existir diferenças no processo de aprendizagem, razões decorrentes de individualidades, devido, principalmente, a intencionalidade do professor. Outro fator preponderante na formação continuada é a contextualização dos estudos, o respeito pelo conhecimento tácito, da experiência, em fazer dele um alicerce inicial para toda e qualquer indagação do grupo, ao discutir, analisar, interações que promovem e dão sentido e significado aos estudos.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação de docentes possui uma trajetória histórica marcada por fatores políticos, econômicos e sociais, que de certa forma, orienta os conhecimentos abordados, com os fins destinados a eles de acordo com o modelo sociocultural em cada tempo histórico. Outro fator importante, contemplado neste capítulo, é como o professor, se constitui, profissionalmente e suas particularidades dentro dessa interferência social.

Desta forma, alguns autores caracterizam a carreira docente por etapas ou fases formativas, sendo elas divididas em: *Fase do Pré/treino*- enquanto aluno escolar, que constitui as primeiras aproximações com a profissão, mas, de forma externa, pelo olhar de quem aprende; é nessa fase que se constrói a expectativa ao entrar no curso de graduação. Posteriormente, no primeiro momento do exercício da profissão se dá à *Fase Inicial/Estágio*- em que atua sobre as orientações de outros profissionais (orientador da IES, e o professor de campo); a *Fase Iniciante/Iniciação* é compreendida como os primeiros anos de fato, como professor, após o término da graduação; por fim a *Fase Permanente/Continuada*, que caracteriza a construção do conhecimento enquanto professor experiente.

1.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Ao se referir sobre tempo histórico da formação docente nos deparamos com a necessidade de abordamos algumas questões que se encontram vinculadas a esse processo e que orientará a construção desse capítulo: 1. Quais eram os interesses ao formalizar essa ação? 2. Como era a compreensão sobre educação? 3. Em sua origem, a cultura escolar era considerada importante na formação docente?

Para obtermos alguns apontamentos para o esclarecimento dessas indagações, utilizaremos dos estudos da história, a respeito do tempo, cultura, educação e formação de professores, de modo que nos possa dar um posicionamento crítico sobre as análises das atuações dos professores participantes desse estudo.

A necessidade de se pensar a técnica de ensino, pedagogia, não é recente, que segundo Saviani (2008, p. 01), “sua origem confunde-se com as origens do próprio homem”, no momento que o homem tenta entender e passa a tê-la como uma relação intencional, e constituiu-a como saber específico, registros esses datados desde a Idade Média. Contudo, somente séculos depois que essa sistematização ganha maior proporção devido à mudança da sociedade, requisita assim, de formação especializada.

Nesse âmbito, um dos aspectos que fomentou o processo de formalização da formação de professores foi à migração da sociedade camponesa europeia para a cidade, no período da Revolução Industrial (século XVII, XVIII), em que houve a necessidade da formalização e massificação da educação, que se manifestou pelo meio da criação de instituições escolares, com o intuito do letramento básico da população.

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São Batista de La Salle, em 1684, em Reims [...] (SAVIANI, 2008, p. 07).

A Revolução Industrial encerrou a transição entre o feudalismo e o capitalismo, a fase de acumulação primitiva de capitais e de preponderância do capital mercantil sobre a produção. Completou ainda o movimento da revolução burguesa iniciada na Inglaterra. Assim, a responsabilidade pela educação deixou de ser exclusiva ao corpo eclesiástico, e passou a ser popular entre o novo poder capital, a classe burguesa, e aos operários. Por conseguinte, as finalidades seriam diferenciadas de acordo com status econômico que o indivíduo possuísse. Portanto, a massificação da educação, para a população mais desprovida, tinha uma única finalidade, a preparação para o trabalho.

Toda essa mudança promoveu a necessidade de criar um sistema que formasse um conjunto de sujeitos que seriam encarregados de transmitir aos seus futuros alunos a instrução voltada para a produção.

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1834 – a preocupação de não somente ensinar os professores as primeiras letras, mas de prepará-lo, instruindo-os do domínio do método. (TANURI, 2000, p. 63).

Esses métodos o professor deveria aprender para empregar nas suas aulas, e contava com meios de formação moral, como ensinar, o objetivo de fazer com que seus alunos estivessem prontos, disciplinados.

As análises dos métodos eram avaliadas pelas suas finalidades, desta forma, muitas não tiveram sucesso, o que necessitou de novos meios, assim, ainda segundo o autor:

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumentos para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. (TANURI, 2000, p. 65).

Tal sistema consistia em colocar aprendizes como auxiliares dos professores, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática. No Brasil, foi introduzida na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que existia ali, e posteriormente introduzido na Corte, pelo decreto 1331- A, de 17/02/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos as outras províncias, onde persistiu por longo período. (TANURI, 2000).

Contudo, a criação teve uma trajetória incerta e atribulada, foi submetida a um processo contínuo de aparecimento e extinção, para só lograr algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino “[...] antes disso as escolas normais não eram mais que um projeto irrealizado”. (TANURI, 2000, p. 66).

Por mais que neguemos a falsa pregação do sistema capitalista de que a educação seria para o bem da humanidade e por meio dela todos teriam um futuro melhor, temos que concordar quanto à coerência exercida na elaboração dos objetivos direcionados à formação docente, e aceitar de que eram de acordo com as finalidades do contexto social vigente. Diante desse conceito, a escola assumia o papel de fornecer subsidio na formação de mão-de-obra para o sistema econômico industrial que impulsionava a expansão dos avanços tecnológicos. Contudo, existiram avanços em diferentes áreas do mercado, porém, poucas foram as

mudanças na educação, como as manutenções paradigmáticas racionais tecnológicas.

De acordo com os estudos de Saviani (1992, p. 23), o conteúdo da escola elementar era “[...] ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humana)”, não estava presente no currículo escolar objetivos que possibilitassem aos alunos analisar o contexto, ou muito menos oferecer resistência ao sistema socioeconômico.

Mesmo em outra vertente, (FOUCAULT, 2009) ao analisar a constituição dos sistemas sociais, registra que “corpos dóceis”, obedientes e servis eram a finalidade do sistema educacional na fase industrial, os conteúdos eram restritos a auxiliar no aumento da produção das fábricas, e no bom convívio social, pois uma vez bem instruídos e domados não apresentariam resistência a sua exploração e condições de trabalho, moradia e educacional.

As pesquisas de Foucault (2009) descrevem como as sociedades humanas (ocidental) passaram por um processo de disciplinarização dos indivíduos, pela imposição de um poder (que não emana de um centro ou classe específica) sob os corpos e as almas. Primeiro, eram destinadas aos militares, para aperfeiçoar a guerra; depois, aos operários, para produzir melhor; e por último, aos estudantes, para "educá-los" melhor. Transformaram-se, assim, os corpos em entes dóceis, disciplinados, limitados por esse poder "microfísico", que restringe significativamente o campo de ações e comportamentos possíveis.

A cultura escolar no processo histórico possui fatos que demonstram como o contexto dos alunos foi rejeitado, ao considerá-los uma “página em branco” até sua chegada à escola, conceitos empregados pela teoria empirista (tradicional), em que todo e qualquer conhecimento é adquirido por meio da transmissão professor aluno. Isto demonstra a negação da cultura no âmbito escolar a fim de impor o sistema industrial, por ser considerado o mais produtivo. Essa concepção prevaleceu de forma ativa por várias épocas da história, contudo, pode-se identificá-la, ainda hoje, em várias práticas e discursos pedagógicos, tanto por parte dos professores como dos gestores.

Este modo de negar a cultura escolar, que introduz a mercadológica, também repercutiu na formação docente, em que não existia a preocupação de conhecer sobre aluno, como se aprende, por que aprende, e os fatores que dão sentido e significado a sua aprendizagem. Os conhecimentos são padronizados e

desta forma, o ensino conservava esse modelo, o aluno que deveria se adequar a ele, da mesma forma que o professor não tinha autonomia para refletir sobre sua prática pedagógica, pois os modelos já eram definidos.

Por essa razão, concordamos com Júlia (2001, p. 08), em um de seus estudos sobre a “[...] cultura escolar como objeto histórico”, na qual afirma que esta cultura não pode ser estudada sem considerar as relações conflituosas que mantém a cada período de sua história. Ou seja, a imposição da cultura considerada erudita na população manteve-se em conflito com os saberes populares, sendo renegada para aquisição de outras, de forma imposta, o que acarretou, em vários casos, o abandono e negação das instituições pelos alunos. Durante um longo período histórico permaneceu essa visão equivocada, e assim, foram modificados os estudos das causas da má aprendizagem e conseqüentemente da formação social, também evoluímos na ordem de respeito à diversidade.

Podemos encontrar inúmeras pesquisas¹, que são indicadores de que a cultura escolar é um fator inerente na aprendizagem, e que apresenta implicações para educação da sociedade. Além disso, demonstram que o sistema educativo necessita de estudos, de embasamento científico e expansão dos seus resultados. Desta maneira, nos reportamos à formação de professores como uma possibilidade que pode proporcionar esta apropriação, pois quem direcionará a realização de fato nas escolas são os próprios professores.

1.2 CONHECIMENTOS ABORDADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Considerar a cultura como componente do ensino também significa admitir que seja pertencente aos conhecimentos/saberes docentes, que envolve diferentes categorias. Tentamos nos nortear pelos autores citados segundo a tabela extraída dos estudos de Leme, (2006, p. 26), que reúne quatro autores, com diferentes obras, divididos em duas categorias: a) Os conhecimentos advindos durante a formação inicial, b) Os produzidos com a prática profissional.

¹ Tanuri (2000), Júlia (2001), Chervel (1990), Forquin (1992), Bracht (1999), Frago (2000), Saviani (2003), Foucault (2009).

Quadro 1- Fases do conhecimento da formação de professores

Categorias de conhecimentos dos professores		
Autores	Conhecimento advindo durante a formação inicial	Conhecimentos produzidos com a prática profissional
Pimenta (1996: 72-89)	Saberes científicos	
	Saberes didáticos pedagógicos	
		Saberes da prática
Porlán (1997:155-171)	Saberes acadêmicos	
		Saberes baseados na experiência
		Rotinas e guias das ações
Shulman <i>apud</i> Garcia (1997:1997: 93-114)	Conhecimento dos conteúdos	
	Conhecimento pedagógico geral	
	Conhecimento pedagógico do conteúdo	
	Conhecimento dos fins e dos propósitos educativos	
	Conhecimento do currículo	
		Conhecimento do contexto educativo
Elbaz <i>apud</i> Pacheco (1995)	Conhecimento dos conteúdos escolares	
	Conhecimento da instrução	
	Conhecimento de si próprio	
	Conhecimento do desenvolvimento do currículo	
		Conhecimento do contexto do ensino

Fonte: Retirado de Leme (2006).

Ao ampliarmos a análise do quadro verificamos que o mesmo possui além das duas categorias, uma terceira que seria os conhecimentos que percorrem ambas as etapas iniciam na formação inicial, mas, se prolonga igualmente na prática pedagógica, minimizado esse distanciamento por meio do estágio. Outro panorama importante é a nomenclatura dada, entre saberes e conhecimentos, pelo fato de que são autores de diferentes correntes teóricas.

Os conhecimentos construídos na formação inicial estão atrelados à ciência, as teorias educacionais, aos conteúdos propriamente ditos, já os constituídos na prática profissional são aqueles relacionados aos aspectos pedagógicos, que envolvem a didática, a metodologia e as estratégias de ensino (organização das aulas de acordo com o contexto).

A partir desses aspectos alguns estudos² foram desenvolvidos a fim de organizarem os conhecimentos inerentes à formação docente, por meio das seguintes categorias:

- A. Conhecimento dos conteúdos da disciplina;
- B. Conhecimento pedagógico geral, com especial referência para aqueles princípios amplos e estratégias de organização e condução da aula. Incluem-se Skills pedagógicos, tais como a demonstração de um método e o processo de contar uma história;
- C. Conhecimento curricular, com particular ênfase para os materiais didáticos e para os programas que servem de “ferramentas” aos professores;
- D. Conhecimento do conteúdo pedagógico – amálgama concreta de conteúdos e pedagogia que é exclusivamente um ramo de conhecimento dos professores, ou seja, a sua especial forma de compreensão profissional;
- E. Conhecimento dos alunos e das suas características, incluindo a gestão da sua aprendizagem, individualmente ou em grupo;
- F. Conhecimento dos contextos educativos: âmbito de trabalho de grupo ou classe a que pertence; gestão e financiamento da escola; características das comunidades e culturas;
- G. Conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos. (SHULMAN apud PACHECO & FLORES, 1999, p. 19-20).

Da mesma forma, outros pesquisadores³ também apresentam uma divisão nas fases da aprendizagem da docência pela aquisição do conhecimento, durante sua carreira, porém, refutam a ideia de serem determinados e fechados. É como se houvesse uma constante mobilização das estruturas cognitivas, em que esses saberes se tornam inseparáveis no momento em que atuam.

Notamos que a profissão docente dispõe de conhecimentos que estão organizados em diferentes dimensões, de acordo com sua temporalidade e função (PACHECO; FLORES, 1999, p. 19), como inerente ao “[...] contexto sócio-cultural, institucional e didático”, que explicita a sua natureza prática, teórica e técnica. Contudo, diferenciar a origem desses conhecimentos/saberes torna-se imprescindível, pois, são por essa divisão que pode ser averiguado os detalhes que formam a identidade docente.

Para investigar a gênese do conhecimento docente concordamos com os estudos realizados por Sánchez Gamboa (2007), em que o conhecimento científico e os saberes escolares se diferem quanto a sua origem, porém, estão

² Shulman (1987); Wilson, Shulman & Ricert (1987) e Sockett (1989).

³ Freire (1996); Imbernón (2010); Pacheco, J. A e Flores (1999); Tardif (2002); entre os outros.

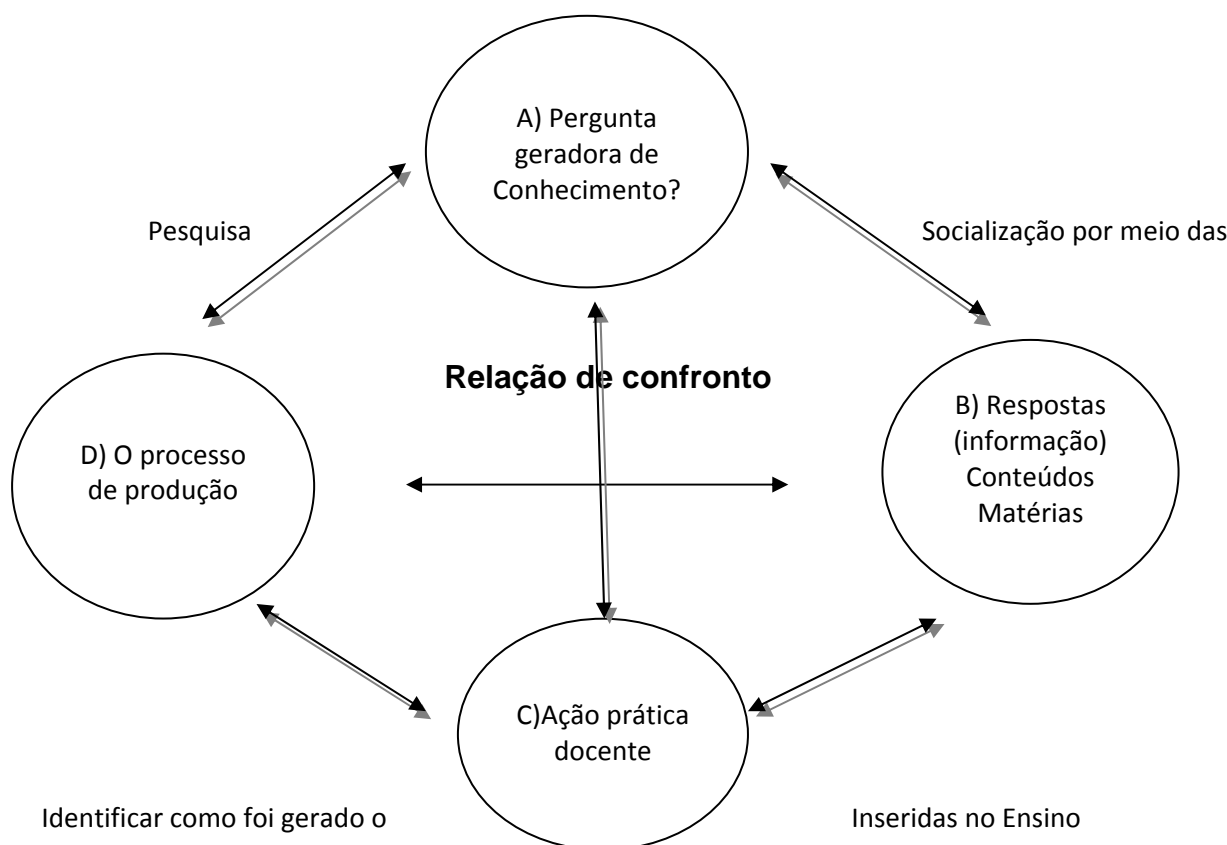
vinculados por uma relação dialética. O conhecimento é resultado da busca por perguntas sobre um determinado objeto, sendo o processo de investigação e produção de respostas plausíveis a ser disseminada a população em forma de respostas; os saberes são essas respostas a partir desse estudo, esse por sua vez como um ciclo interminável passa a ser pesquisado e gera novos conhecimentos.

A acumulação de respostas sobre um determinado fenômeno, informações diferentes sobre algo, constitui o mundo dos saberes. Essas respostas podem ser divulgadas na forma de informações padronizadas e selecionadas, livros didáticos, esquemas, resumos, formulários e transmitidas no contexto da organização escolar. A isso denomino saberes escolares. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 12, grifo nosso).

De acordo com o autor a escola é constituída por saberes, ou seja, a ressignificação dos conhecimentos produzidos por pesquisadores, sendo a popularização e formação da sociedade por meio de seus ensinamentos. Porém, o professor não pode ser omissor e não conhecer a origem do conhecimento, das manifestações e concepções que gerou o processo de sua construção e as razões pelas quais devam ser ensinados.

Representamos por meio de um diagrama (figura 1), as interpretações realizadas pela seguinte análise, em que, o conhecimento se diferencia dos saberes em seu meio de produção. Para o professor atuar em sala aula ele deve mobilizar diferentes saberes, contudo, não pode ser apático aos meios de como foi gerado, de sua produção. Assim, gera uma relação de confronto entre:

- a) A pergunta geradora de conhecimento, e de fato como isso se propaga no ensino do professor (distanciamento entre a teoria e a prática);
- b) O conhecimento do processo de produção do conhecimento e as informações por eles geradas (encontrado no material didático, conteúdos), a concepção teórica intrínseca na visão do autor que construiu o material.

Figura – 1 Conhecimento Científico e Saberes escolares

Fonte: Sánchez Gamboa (2009)

Sánchez Gamboa (2009, p. 09), tece uma crítica pela falta de ênfase as “[...] perguntas geradoras do conhecimento e as pedagogias da pergunta e das respostas acadêmicas congeladas nos saberes escolares”, devido ao apego a informação, em fontes prontas do material didático, nos conteúdos didáticos (listagem) e saberes docentes.

Essa relação não pode ser aceitável, os centros formadores de professores devem fornecer fontes diretas de autores que orientem esses docentes, embasado no senso crítico, de maneira que possam confrontar e analisar as informações quando necessário, de buscar o conhecimento em sua origem e não por vias indiretas, derivações de terceiros.

A busca pelo conhecimento científico deve nortear os saberes docentes, as fontes que devem possibilitar subsídios para analisar as dificuldades encontradas na execução da sua profissão. Mas, “[...] é mais prático (pragmatismo pedagógico) esquecer esse longo caminho e aproveitar esse mundo das respostas

prontas e abundantes e diversificadas (sociedade do conhecimento)”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 13).

Com o desconhecimento do caminho que levou a construção do seu saber, o docente pode seguir as “pistas falsas”, que pode ter sido gerada pelas incertezas míticas, das religiões, do senso comum. Em contraposição o conhecimento científico deve gerar perguntas a fim de indagar sobre as hipóteses levantadas, para chegar à análise real do fato. Compreender essa relação entre informação e conhecimento, que segundo Morin (2009), se configura como um desafio, no campo Cultural; Sociológico e Cívico. Dilemas de origem do crescimento das atividades econômicas, políticas, técnicas, e sociais, em que se preocupa com a produtividade (quantidade), o que promove uma banalização do conhecimento, e promove um desenvolvimento da informação.

[...] a informação é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar; o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento; o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade (MORIN, 2009, p.18).

Aos professores, isto implica analisar sua ação docente dentro das teorias educacionais, averiguarem os conteúdos e materiais didáticos em decorrência a essa visão, não os consideram como única fonte de conhecimento. Para isso, é preciso ter uma formação que o capacite analisar e transformar os conteúdos de acordo com os seus objetivos e contexto de suas aulas. Essa relação resulta nos conhecimentos da experiência, que devem estar diretamente atrelados às perguntas, em uma relação dialética.

É necessário esclarecer que os conhecimentos construídos pela ação na sala de aula não são decorridos de tentativas de acerto e erro, como fruto da sorte, do mero acaso, mas que eles sejam derivados da reflexão crítica de sua práxis. Neste intuito, consideramos necessário cada vez mais a aproximação dos professores com os centros formadores- (IES), local onde se encontra a produção dos conhecimentos científicos da educação.

Em suma, esse processo também resulta na formação da “identidade profissional docente”, que, entendemos ser contínua e incluída no processo da formação pessoal, na sua individualidade, mas, que ao mesmo tempo representa elementos em comum com a categoria em que está envolvida. De acordo

com Vianna (1999, p. 51), esse processo é “[...] o conjunto de representações do eu pelo qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros”. Desta maneira, a identidade profissional do professor se organiza pelo seu percurso formativo individual com influências da concepção dada pela coletividade, em que não é decorrência direta da individual, mas que está inserida a ela.

Outro fator preponderante é pela forma dinâmica que essa identidade se constitui, e em meio às diversas interferências vindas dos seguintes campos e área de conhecimentos: paradigma educacional, cultura, valores, éticos e morais, os conhecimentos políticos, estéticos, didáticos, curriculares, sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, para entender como a identidade e o conhecimento se constroem ao longo de sua carreira, abordaremos no próximo tópico, as fases do percurso formativo do professor, e como essa trajetória resulta na sua identidade docente.

1.3 FASES DO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE

A formação docente tem recebido contribuição significativa da teoria da complexidade proposta por Morin (2002), pois esta teoria propõe que os fenômenos sejam avaliados em seu processo, por diferentes vertentes e não apenas pelo fato isolado. Num paralelo com a formação docente, essa não pode ser considerada como produto final de um centro acadêmico, encerrada por meio da entrega de seu certificado (graduação).

Neste sentido, pautaremos o estudo numa perspectiva de formação de professores que concebe o processo como uma produção desencadeada por diversas ordens dos conhecimentos e incluída nas bases de experiência. Pacheco e Flores (1999) apontam quatro fases que influenciam a ação docente:

1) A fase de pré-treino (pré formação), experiências enquanto alunos escolares; 2) A formação inicial, período que além de outras aprendizagens, também proporciona as primeiras atuações como professor (estágio); 3) A iniciação, que corresponde aos primeiros anos de exercício de seu ofício; 4) A formação permanente que se encontram os professores experientes.

1.3.1 Pré Treino/Aluno Escolar

O período do pré/treino é o mais longo que o sujeito passa para construir uma referência do que é ser professor, por permear toda sua educação básica, desde o infantil até o ensino médio, tendo contato com professores e conseqüentemente modelo de atuação diferenciado. Esse período é muito significativo, pois, é nele que se concebe a primeira impressão sobre a docência, sendo um dos pontos que pode motivar a escolha pela profissão.

Desta maneira, considera-se que o sujeito é constituído durante seu processo histórico por intervenções de diferentes campos: familiar, religioso, escolar. Isso torna cada sujeito um ser singular, com desejos, planos e metas, e possibilita verificar os objetivos que possuem ao escolher a profissão, assim como, as expectativas ao iniciar o curso, por se tornar um fator relevante na constituição da identidade profissional. Ainda nessa fase, os olhares dos futuros professores estão atrelados aos inúmeros “exemplos” que tiveram como alunos, nos quais, avaliam o que é ser um bom professor. Essas conclusões tem como base a limitação de análise pelo olhar enquanto aluno.

Na Educação Física essa relação é ainda mais estreita, devido às divisões dessa área, de acordo com Borges e Derbiens (2005, p. 157), “[...] programas de formação são marcados por grandes debates e por tensões que caracterizam o campo da Educação Física”, em que é vista como uma disciplina científica, devido a uma inspiração biomédica, biológica, assim também como encontramos considerações que afirmam ser também da área de humanas, pedagógica. Conseqüentemente, essa diversidade também se ampliou nos campos de atuação, em que se apresenta para a sociedade: a) na saúde (fortalecimento muscular, recuperação pós-trauma, em academias, entre outros), b) no campo esportivo (treinamento), ou c) pela educação escolar (ensino).

Essa fragmentação da área, ao olhar de um leigo, pode resultar diferentes sentimentos na escolha dessa profissão, e, por conseqüência, expectativas diversas, o que segundo Borges e Derbiens (2005, p. 171), “[...] colocam em evidência a orientação plural, ao mesmo tempo individual e social”, que de certa forma orienta a escolha e as experiências pré-profissionais. Assim, discutiremos em seguida a relação na próxima etapa.

1.3.2 Formação Inicial/Estágio

A formação inicial ocupa um lugar importante na identidade profissional, pelo fato de ser neste momento que o sujeito tem suas primeiras aproximações com os princípios educativos como ensino, ou seja, com o propósito de ensinar a alguém.

[...] entendemos que a formação inicial ocupa um lugar importante – mas não exclusivo – no processo de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que fornece ao futuro profissional⁴ as bases para a construção de conhecimentos pedagógicos especializados. Além disso, a formação inicial compõe o começo de sua socialização profissional e a assunção de princípios e regras práticas necessárias à sua ação pedagógica. (CESÁRIO, 2008, p. 62).

Algumas potencialidades são construídas nessa fase formativa, que, de acordo com (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 228), são identificados como “[...] responsáveis por gerar marcos de referência, esquemas cognitivos capazes de instruir, orientar, clarificar, favorecer, esquemas cognitivos capazes de instruir, orientar, clarificar, favorecer o melhor entendimento da prática docente”. Para isso, requer que determinados conhecimentos sejam abordados, como apontamos no *quadro 1*, porém, eles devem ser ressignificados durante toda a sua carreira docente.

Contudo, o contexto escolar no curso de formação docente, não pode, em momento algum, ser esquecido, nesta perspectiva, o curso de formação inicial se torna importante na medida em que favorece a investigação e compreensão direta do contexto de atuação. Um centro acadêmico favorece a investigação científica das situações, pesquisas essas que proporcionam uma ação fundamentada e crítica do professor na escola.

Consideramos que a primeira socialização do futuro professor se dá quando inicia seu estágio curricular, devido à aproximação com o campo em que irá desenvolver seu ensino, o que muitos consideram como a parte mais prática da formação, e as demais disciplinas a parte mais teórica, porém, representa a relação

⁴ A ideia de formação permanente ou aprendizagem permanente dos professores traz em si a formação inicial e continuada como “dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais” (RIBEIRO apud PACHECO & FLORES, 1999, p. 127). Nessa direção, a formação inicial deve ser entendida sob a perspectiva de indicar e propor dispositivos com esse propósito, da mesma forma em que a iniciação ao ensino (professores nos primeiros anos de ensino) deve ser entendida como parte integrante do contínuo processo de desenvolvimento profissional (MARCELO, 1998).

dialética da práxis docente, frente à realidade, sendo por meio dela levantada as situações concretas para o estagiário do contexto escolar, fará relação com aprendizagens que obteve no centro formativo.

Este processo é essencial para a Formação Inicial, de forma que segundo Pimenta (2005), o estágio e as disciplinas que compõem o currículo de curso, são obrigatórias para se obter o certificado de conclusão, ou seja, são vinculados em mesmo grau de importância. Porém, quando referimos ao estágio não nos restringimos apenas ao obrigatório estipulado dentro dos currículos, mas, a toda e qualquer ação orientada entre os estudantes e o contexto escolar, sejam, por grupos de estudos, pesquisa e extensão.

Essa relação envolve três elementos: o estagiário, os centros formadores e o contexto escolar (professor de campo, responsável pela turma na qual o estágio irá ser realizado), que deve favorecer na construção do conhecimento em conjunto, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e repercutir na valorização da educação no Brasil. A formação de professores de acordo com Ghedin (2008, p. 23), “[...] tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos”.

As pesquisas mais recentes, segundo o autor, demonstra que a formação inicial de professores tem fornecido pouco preparo para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula. “As licenciaturas estão, de um modo geral, sendo trabalhadas de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica”. (GHEDIN, 2008, p. 24).

A formação inicial quando bem elaborada, proporciona ao estudante construir as primeiras concepções de ser professor, e por meio do estágio verificar a aproximação da sua aprendizagem com a realidade concreta, pelo início da assimilação do ambiente escolar, na cultura do professor, característica demográfica, limitação de tempo e espaço, do material e do número de professores.

Essa fase apresenta uma ambiguidade em que ao mesmo tempo o estagiário é aluno nos centros formadores e professor na escola, passa por uma condição precária e provisória, dependem dos orientadores (professores universitários e escolares), que os acompanham, para garantir o sucesso ou não nesse período. Essa experiência faz observar com maior atenção e de certa forma

que assuma a postura de docente pelo qual está tendo como referência, devido a sua insegurança.

Esse período pode ser determinante na concepção do docente para o desempenho de suas funções, “[...] o professor deve ter uma sólida formação de base e estar disponível para uma formação contínua e continuada, desligada de uma lógica de oferta e procura individual”. (SILVA, 2004, p. 110). Afirmamos que no período da formação inicial a identidade profissional seja consolidada, e faz com que o sujeito tenha suas perspectivas educacionais construídas. Essa fase da construção do conhecimento possibilita ao docente as primeiras operações concretas na escola ao enfatizar a sua aprendizagem, período em que gera grandes instabilidades e incertezas, que deve ser abrangida por todas as disciplinas da graduação.

[...] pode-se perceber que essas exigências formativas dos professores, tanto no que se refere à prática como componente curricular e ao estágio supervisionado, podem estabelecer uma nova concepção para a formação de professores se poderem ser assumidas e trabalhadas pelas instituições formadoras, (GHEDIN et al., 2008, p. 43).

Exemplificaremos a seguir os primeiros anos em que o professor inicia seu ensino na escola.

1.3.3 Fase Iniciante/Iniciação (Primeiros Anos)

O professor iniciante se diferencia significativamente do professor estagiário, pois, nesse momento deixa de ter o apoio dos orientadores, e passa a interagir com o contexto escolar, com o currículo, a partir de sua aprendizagem, com a “liberdade” de agir de acordo com sua organização, porém, “[...] essa libertação não significa uma total autonomia, já que o professor entre numa fase crescente e tácita socialização profissional”, (PACHECO; FLORES, 1999, p. 56), as relações são pessoais e sociais ao mesmo tempo, quem passa a ser seu orientador é o próprio meio escolar e profissional.

Esta fase se constitui nos primeiros anos da carreira, e como aponta os estudos de Tardif (2008, p. 51), necessita de uma adaptação rápida pelo docente “[...] assegura a prática da profissão o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida: é no início da

carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental”, e conseqüentemente, essa experiência fundamental se transforma a maneira pessoal de ensinar, porém, por mais que emergencial que seja essa adaptação docente com a realidade de seu trabalho, a docência não pode ser aligeirada, e acabada pelas experiências de seus primeiros anos de atuação.

Por conseguinte, ao iniciarem seu trabalho como recém-formados, nos contextos educacionais, o docente ainda está fortemente norteado pela sua aprendizagem enquanto aluno (escolar) e pela sua formação acadêmica (inicial), que em muitas vezes pouco tem feito para modificar as concepções sobre educação que esse sujeito teve durante sua vida escolar, ou seja, muitos mantêm a mesma forma de agir de como os seus professores os ensinavam. O que podemos afirmar ser uma relação perigosa, visto que não identificam as mudanças necessárias sobre educação, ao continuarem reproduzindo o modo de agir se tornam reprodutores inconscientes de seus atos. Segundo Sánchez Gamboa (2009), a formação de professores tem focado seus esforços em produzir professores reprodutores de saberes, não de conhecimento. São saberes que não incorporados pelos professores, são passageiros, o que de acordo com Tardif (2008, p. 40),

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.

Os docentes desse modo parecem incapazes de definir o seu ensino, reestruturar os saberes produzidos, de acordo com seus objetivos, situação essa derivada da sua formação profissional. A formação inicial de professores tende corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta uma sintonia.

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos as concepções pluralista, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

Não se trata de criar modismos, e métodos de ensino, mas de possibilitar durante a formação inicial a construção de conhecimentos que norteiem suas ações, e forneça subsídios de saber argumentar, escolher, e desenvolver seus ensinamentos de maneira autônoma. Para isso, é preciso aproximar as instituições de maneira que favoreçam aos futuros professores competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica. Situações essa que durante os primeiros anos de ensino são analisadas pelos professores de forma muito crítica a sua formação.

1.3.4 Formação Permanente/Continuada (Experiente)

De acordo com Ghedin et. al (2008, p. 100), “[...] a escola vem sendo atingida pela reforma educativa”, desencadeada pela transformação que vem afetando a sociedade, derivada das inovações tecnológicas e científicas, o que altera as relações sociais, o que passa existir outros modos de formação. Diante desse contexto, e que existe a necessidade da formação continuada, uma vez que os professores precisam estar atualizados e em contato com essas modificações.

Essas alterações afetam diferentes aspectos: políticos, culturais, sociais e econômicos, e isto acarreta uma alteração da concepção e na ação docente, o que mobiliza diferentes cursos de capacitação profissional (formação continuada), contudo, o que deve ser investigado são as finalidades e objetivos inclusos. O que promoverá é a intencionalidade da instituição que vier a oferecer, ou seja, os que almejam proporcionar, em contrapartida estão outros dois fatores influenciadores, o que o contexto requer, e o que os professores sujeitos dessa formação possuem como intenção ao procurar pela continuidade de seus estudos.

Grande parte das propostas educativas parte do pressuposto de que o professor é o único responsável, tanto pela busca de sua capacitação como pelo resultado, e seja o próprio sujeito que prescreve os procedimentos para que atinja o êxito almejado. Em muitas dessas tentativas as respostas são negativas, de forma que existe uma “[...] desqualificação do trabalho do professor e sua desvalorização profissional. A ele são impostas condições de trabalhos deficientes e salários irrisórios, obrigando-o a uma atuação sem significado”. (ALMEIDA, 1999, p. 255).

Outro fator que favorece identificar essa diversidade de objetivos e finalidade almejada, pode ser notado na análise das nomenclaturas encontradas na literatura, para referir ao processo de formação de professores em serviço. Dentre eles, destacam-se os seguintes: cursos, programas, oficinas, reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, atualização, desenvolvimento, aprimoramento profissional, educação permanente e formação continuada ou contínua, formação permanente, entre outros.

Ora, a formação continuada não pode ser planejada somente a fim de preencher lacunas do conhecimento que o professor, ou treiná-lo para aplicar um programa novo de ensino, ou seja, um método “inovador”, contudo, ambas as formas apenas reduzem às estratégias, aos meios para ensinar, não proporcionam reflexão sobre os conceitos, nem são consideradas as próprias ações do professor. São cursos rápidos e instrumentais, nos quais, devem repercutir respostas imediatas e impactantes, pouco ou quase nada alteram a visão do professor.

Por essa razão expressamos que a formação continuada do docente deve ser vigorada de acordo com os fatores expressos nas Leis educacionais e em um entendimento de ser da conjuntura educacional, não somente como fruto isolado do professor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, afirma que a formação continuada é direito de todos os profissionais da educação, que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que contribui para a progressão funcional baseada na titulação, e na qualificação dos saberes do professor, que resulta igualmente na melhoria das aprendizagens de seus alunos.

Quando apontamos que a formação docente deve ser compreendida como inacabada, é porque deve ser pautada na reformulação. Isso não pode se tornar um argumento contraditório, que justifique um professor despreparado porque não obteve o conhecimento necessário durante sua carreira, e nem da desvalorização da classe profissional, devido à falta de capacitação, pois, o professor ao assumir sua profissão já deve possuir os conhecimentos básicos necessários para o ensino. Quando concordamos com a afirmação de ser contínua/permanente, nos reportamos ao sentido de evolução, atualização em conjunto com a sociedade e com as pesquisas científicas.

Não consideraremos significativas para uma educação com qualidade as ações puramente técnicas, reducionistas, assim, não nos reportarão a esse tipo de formação continuada. O termo no nosso entender está atrelado à ideia

de continuidade da necessidade constante de reflexão na formação para o exercício profissional. Porém, em alguns momentos, outros termos possam ser citados, ou em virtude de sua presença em alguns documentos oficiais ou na tentativa de conceituação do termo escolhido.

Após concluir sua formação inicial os professores são pressionados pelo contexto social a continuarem seus estudos, afim de, galgar pontos em seus currículos pessoais para conseguir um espaço no mercado de trabalho, devido às pontuações nos concursos públicos, e a exigência de especialidade, buscando assim, cursos de pós-graduação em nível *lato sensu* e *stricto sensu*.

Portanto, quando são aprovados nos concursos e para que tenham “elevação” no plano de carreira, é requisitada desses profissionais uma quantidade mínima de horas de cursos (o que consideram ser a formação continuada), fornecido, muitas vezes, pela própria instituição ou em outros locais. Essas cobranças sobre a continuidade dos estudos são constantes, porém, senão forem significativas se tornam cumprimentos de normas, e pela busca dos certificados.

É desta maneira que investigamos a formação continuada, partimos da realidade docente, adentramos a escola, reconhecendo que o professor possui conhecimentos advindos de sua prática em sala de aula, e que devem ser compartilhados, o que a literatura denomina de saberes da experiência.

A experiência na educação pode ser conferida de duas formas, de acordo com Larossa⁵ (2004, p. 19), “para os positivistas, a educação é uma ciência aplicada. Para assim chamados críticos, a educação é práxis reflexiva”. A primeira se caracteriza na compreensão de ser constituído na ação aplicada, em que o professor é considerado aquele que reproduz, porém, ao olhar de alguns professores, consideram que esses saberes são construídos da própria ação, por meio do quais compreendem ser de origem exclusiva de sua prática.

Verificamos que essa afirmação, em uma pesquisa (LAPERUTA, 2009), que abordava o tema sobre formação continuada, o que os professores almejavam nos programas a serem oferecidos para melhorar a sua formação profissional, lembrando que todos os professores participantes possuíam pós-graduação em nível *lato sensu*, e tinham grande interesse em cursos para melhorar

⁵ Tradução própria do castelhano para o português.

sua prática, contudo, o que eles solicitavam eram as mesmas propostas citadas anteriormente, “práticas de ensino”, atividades prontas para serem aplicadas.

De acordo com a segunda opção, de Larossa (2004), que a educação é uma práxis reflexiva, a experiência se envolve nessa ação de pensar sobre a própria ação com os conhecimentos construídos anteriormente, por essa razão ao falarmos da formação docente estamos nos concentrando em conhecimentos inerentes também a atuação em sala de aula. O docente ao entrar na sala de aula deve estar consciente de sua prática, saber a que tipo de sujeito está sendo formado.

Por isso, o principal elemento a ser estudado, não pode ser as regras, as estratégias, mas, os conceitos, as teorias que orientam essas ações. Um professor que reconhece e identifica sua ação docente dentro de uma perspectiva promotora de sujeitos reflexivos, consegue articular a estratégia que necessita para diferentes situações problemas, pode até frequentar cursos que discutem somente a prática, porém, não pode ingenuamente considerar que achou solução para seus problemas, e sim como mais uma possibilidade de ensino que deverá articular com os conhecimentos que já possui e colocar em prática quando for o momento ideal. Não no dia seguinte, para testar se realmente dará certo, desarticulado com seu planejamento, sem nenhum objetivo.

De acordo com a segunda concepção de educação a formação continuada, reconhece a experiência como uma ação e reflexão crítica, em que, o professor consegue relacionar os conhecimentos de sua trajetória acadêmica e os construídos na sua prática cotidiana. É nessa perspectiva que nos apoiamos, e consideramos importante para a uma significativa formação continuada.

[...] a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2008, p. 48).

Os saberes da experiência, ou saberes práticos do docente, tem origem no ambiente escolar, não provêm das instituições formadoras, não se encontram sistematizados dentro das teorias de ensino. Mas, para que o professor

possa construí-los na sua atuação de forma crítica reflexiva, e fazer desses saberes um conhecimento, critérios precisam ser implementados. Pois, para sua elaboração são requisitados alguns aspectos, nos quais apresentamos nas cinco grandes linhas ou eixos que orienta a formação do professor.

- 1- A reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
- 2- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
- 3- A união da formação a um projeto de trabalho.
- 4- A formação como estímulo crítico antes práticas profissionais como a hierarquia, e sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
- 5- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilidade a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN, 2010, p. 70).

Esses saberes então correlacionados a autonomia docente, ao lidar em diferentes situações, desde o planejamento docente a própria intervenção em sala de aula, com a adequação dos conteúdos, estipulando o término ou prolongamento das aulas de acordo com a aprendizagem, estratégias de ensino diferenciadas, percepção de análise das dificuldades encontradas (conhecimento do aluno), ou seja, é preciso do ambiente real de aula para sua construção. No entanto, o conhecimento tácito não deve ser provido de ações independentes, da análise superficial da realidade, no senso comum, na tentativa de erro e acerto, de forma inconsciente, (LEME, 2006). Todo conhecimento é gerado intencionalmente, derivado de relações anteriores (campo da ciência), a aquisição do docente.

Desta maneira, colocamos o docente como produtor de conhecimentos, bem como participante desse processo, com um papel essencial. Ao assumir esse papel o docente ressignifica o que sabe e para que saiba. Este agir-pensar-agir cada professor irá possuir de forma singular, visto que, empregam seus valores, suas concepções ao conteúdo ensinado, situação essa que não pode ser quantificada e transformada em apostilas, necessita do sujeito ativo no contexto. Seria uma arbitrariedade tentar realizar uma padronização dessa ação sendo:

A primeira precaução consiste em separar claramente experiência de experimento, em descontaminar a palavra experiência de suas conotações empírica e experimental. Trata-se não de sua experiência uma coisa, de não objetivá-la, não coisificá-la não homogeneizá-la, não matematizá-la, fazer previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente. (LAROSSA, 2004, p. 23).⁶

A mesma crítica pode ser feita na criação de padrões, modelos ideais de professor, uma vez que, o docente tem a objetividade e a subjetividade entrelaçadas, pelo fato de seu trabalho ter uma dimensão humana, possui uma identidade própria, ele se relaciona com os alunos sobre o quais agem de forma objetiva a fim de transformá-lo, porém ao mesmo tempo se transforma.

Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de ser professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões efetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática. (TARDIF, 2008, p. 233).

A relação do seu ser com sua profissão é decisiva, que se inicia no próprio planejamento, antecipando as situações problemas, ao momento real das aulas com imprevistos derivados das ações dos alunos ou de outras ordens, tendo que mobilizar conhecimentos para resoluções de forma rápida, posteriormente avaliar se o objetivo de sua aula foi alcançado, se precisa rever sua estratégia, para iniciar novamente seu planejamento.

Assim, de acordo com Borges e Desbiens (2005, p.119), o desenvolvimento da atuação docente em sala de aula é resultante de uma “[...] experiência profissional dos docentes, pode ser analisada conforme cinco propriedades essenciais”: (resumimos os tópicos apresentados pelos autores).

- A experiência profissional é, em primeiro lugar, uma realização prática. Ela baseia-se em exigências práticas: visa a uma transformação do mundo; tem um componente corporal, essencial para a manipulação das relações com seres humanos e para exploração dos espaços e objetivos.
- É uma vivência intencional e emissora de sentido: o ator tem um modo de apropriação subjetivo, pessoal e imanente à sua

⁶ Tradução própria do espanhol para o português. Texto original em espanhol.

realização. Esse modo de apropriação é consciente, ele visa, sente, percebe, compreende e interpreta dentro do agir.

- A experiência comporta uma dinâmica de mudança. Em primeiro lugar, ela é marcada pelas contingências situacionais. Em segundo lugar, ela está atrelada a sua trajetória de vida. Em terceiro lugar, é estruturada sequencialmente, o professor organiza de acordo com seus interesses, um exemplo é a distribuição do tempo nas atividades de modo a evitar frustrações. Em quarto lugar, a temporalidade não corresponde a um processo linear, mas nas fases críticas de estabilidade e instabilidade ou de reajuste.
- Na qualidade de interação, a experiência é conciliada pelos artefatos simbólicos e físicos, a relação corpo a corpo, no processo de ensino e aprendizagem. A delimitação do espaço e seu uso referem-se a uma dimensão essencial da competência do professor.
- A experiência contém traços típicos, mesmo que cada professor tenha sua particularidade, toda experiência particular tem valor de ocorrência de uma ação típica, de uma situação que apresenta um sentido idêntico para diferentes atores de uma cultura compartilhada. (BORGES; DESBIENS, 2005, p. 120-121).

A experiência profissional é de origem prática, porém, essa ação está constituída por conhecimentos construídos anteriormente, é o momento de internacionalizar de forma concreta essa articulação por meio de seus ensinamentos. E cada professor possui um modo de apropriação pessoal, contida na sua carreira profissional, sendo mais evidente e consciente na etapa da formação continuada, em que, já consegue analisar por meio de sua própria ação os desafios, e questionar quais os conhecimentos são necessários para exercer sua profissão. Por fim, a experiência é dinâmica, aberta às mudanças, pois, ao decorrer das reflexões novas hipóteses são formadas, que favorece ao docente a antecipação de diferentes problemas e desafios que podem vir a ocorrer, e por meio dela pode organizar conceitos sobre o que já vivenciou e contribui para novas ocasiões. A construção desse diagrama foi no intuito de demonstrar a relação entre as etapas do processo formativo e a construção de sua identidade.

A figura 2 representa o processo formativo e a construção da identidade docente, como que na trajetória histórica pessoal e profissional o docente se torna professor, em concordância com García (1999, apud MIZUKAMI, 2002, p. 233) “a formação há que ser entendida como algo que transcende a etapa universitária, mas que não prescinde dela [...]”, ou seja, a formação profissional do professor não se restringe ao período da graduação, mesmo que seja essa uma das fases determinante para sua construção de identidade.

Considerar o processo histórico do sujeito é verificar a sua trajetória de vida, pois, a interação com a educação inicia ainda quando aluno (escolar), neste momento já analisamos os perfis, e construímos uma concepção sobre a profissão docente. Porém, é durante a formação inicial que devemos, senão mudar caso necessário, mas, conhecer de forma mais elaborada o que é ser docente, suas relações e responsabilidades sociais. Não podendo ser desvinculada da origem desses conhecimentos, das pesquisas, dos estudos críticos da área. Ou seja, não podemos aceitar um curso de formação de professores que tenha em primazia a técnica, a instrução como base formadora. Mas, que seja geradora de conhecimentos, e estes por sua vez estejam presentes nos saberes, de forma consciente e analisada.

A Formação Docente neste intuito deve correlacionar às etapas/fases da formação dos professores, sendo elas: Pré-treino/aluno caracterização do meio, relação professor aluno como era avaliação; Formação Inicial/Estágio caracterização da graduação relação professor aluno, como era a avaliação; Iniciação/primeiros anos, caracterização da concepção do meio, relação professor aluno, como era avaliação. Formação permanente, caracterização da concepção do meio, relação professor aluno, como é a sua avaliação. Na reflexão sobre a origem dos seus conhecimentos, e dos saberes docentes se faz necessário contemplar essa complexidade que envolve os diferentes momentos da formação, pois, a cada etapa alguma influência o sujeito está submetido a receber, nos quais, podem ser modificados pela sua reflexão da ação. E é diante desse processo que o conhecimento *tácito* se constitui, no instante que em meio a situação de reflexão, analisa criticamente a sua atuação, porque ele não é mais um conhecimento, ele é a implementação de todos os conhecimentos na práxis.

CAPÍTULO 2

INSERÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Apresentaremos neste capítulo a inserção da Educação Física no ambiente escolar, apontaremos os objetivos empregados e o perfil profissional do professor perante as funções que eram exigidas a cada momento histórico. Caracterizaremos também as teorias educacionais que mais exerceram influência na ação dos professores, e atualmente o que vem sendo proposto para o ensino na Educação Física. Além disso, destacaremos a relevância que esteja incluída ao projeto político pedagógico da escola como responsável pelo ensino de conhecimentos.

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A Educação Física brasileira é constituída por diferentes formas de entendimento, devido aos interesses político-econômicos e a respectiva ideologia dominante, sendo retratada na prática pedagógica do professor. Desta maneira, “[...] sendo a Educação Física uma prática pedagógica ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que ela conhece”. (SOARES et al., 1992, p. 50)

Deste modo, o entendimento da Educação Física brasileira é resultado das influências dos países europeus, que teve o mesmo cenário e necessidade, sendo eles desencadeados pela expansão do capitalismo como fruto da industrialização, em que precisava de trabalhadores aptos e saudáveis. Diante disso, designam como responsáveis pelo preparo dessas pessoas, com exercícios físicos denominados de métodos ginásticos.

Aos professores eram destinadas as execuções desses programas de exercícios, que já eram feitos por instrutores/especialistas que tinham a função de criar gestos técnicos, e funcionais, com métodos rígidos de disciplina e hierarquia, muito semelhante aos centros de treinamento militar. Aos alunos, cabia o desempenho de reproduzirem de forma a obterem corpos fortes e saudáveis, com o objetivo de aumentar o seu rendimento produtivo, e diminuir as lesões resultantes do

longo período de trabalho. Assim, a finalidade dessas atividades era de desenvolver e fortalecer de forma “física” e “moral” os sujeitos.

A introdução oficial nas escolas brasileiras ocorreu em 1851, com a reforma de Couto Ferraz. Contudo, somente a partir de 1920 que vários estados começam a incluir a Educação Física nas escolas, e conseqüentemente a expandir as reformas educacionais, e incluírem de fato a Educação Física no âmbito escolar, que naquela época era considerada apenas como atividades ginásticas. Desta forma, se prolongou por um longo período.

[...] nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcada no sistema educacional a influência dos métodos Ginásticos e da instituição Militar. Ressaltando-se que o auge da militarização da escola correspondente á execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo. (SOARES et. al., 1992, p. 53).

O discurso da Educação Física brasileira estava voltada para a formação de seres saudáveis, aptos ao trabalho, e dispostos a sempre produzirem mais, e até mesmo preparados para lutarem em guerras caso o país entrasse em batalhas, estas afirmações eram fortemente refletidas pelo governo da época.

Acreditava-se que isso era obtido com base no bom preparo físico ocorrido desde a infância, e a escola com grande aglomeração de crianças era destinada a preparação desses futuros trabalhadores. Outro fator preponderante para o reforço desta ideologia era que: nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução militar, apontamentos presentes no estudo⁷ de diferentes autores.

Os instrutores que atuavam nas escolas eram formados pelas instituições militares, assim, em 1939, durante o governo de Getúlio Vargas, foram criadas as primeiras instituições de formação de professores de Educação Física de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, norteadas pelo (DECRETO-LEI nº1212, de 17 de abril de 1939), que aproximava timidamente à área a docência.

Outra mudança representativa para Educação Física ocorreu na alteração da lei, intitulada de “Reforma Capanema” que é a denominação recebida

⁷ Soares et. al., (1992); Bracht (1999); Castellani (2010); Palma et al. (2010); entre outros.

por um conjunto de leis ordinárias que, a partir de 1942, objetivaram a regulamentação do preceituado naquele artigo constitucional.

[...] a Educação Física foi contemplada como sendo matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos os alunos até os 21 anos de idade. Buscava-se, dessa forma, atender ao preceito constitucional contido em seu artigos 131 e 132, referente à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento – por parte da juventude – “de seus deveres para com a economia”. (CASTELLANI, 2010, p. 93).

Desta maneira, podemos verificar com o período de guerra, o avanço tecnológico, e que os interesses da sociedade brasileira estavam voltados para elevação econômica, e conseqüentemente à educação tinha a função de preparar os alunos para inserção ao mundo capitalista, em que, o foco era o aceleração do meio de produção, refletindo uma busca exacerbada por rendimentos financeiros. Logo, alguns aspectos culturais são organizados, entre eles a estética, em que as aparências são evidenciadas como uma das formas de declarar seu *status* social, belas vestes, e corpo saudável, que de acordo com Bracht, (1999, p. 73), “educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos)”, essa saúde, virilidade, também era considerada como sinônimo de patriotismo.

Este fato promoveu a busca da população brasileira pelo culto da beleza e do corpo. Em consequência a concepção da Educação Física vigente tendeu a modificar sua atuação, voltada também para o “culto do corpo”, com as ginásticas fortalecedoras, compensatórias e modeladoras. Porém, os objetivos para os homens e para as mulheres eram diferenciados, por isso, as aulas eram separadas. Neste momento a Educação Física sofria modificações vindas da sociedade, e agia de forma preconceituosa, por ser de certa forma “excludente”, ou seja, ela atingia um público restrito pelo fato de priorizar o rendimento e a realização perfeita dos movimentos.

Isto se torna mais evidente quando olhamos alguns casos em específico, como o tratamento destinado aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, elemento que pode ser comprovado quando se analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, aponta as finalidades da Educação Física nos currículos escolares.

A constituição da legislação da LDBEN de 1961, (revogada em 1971) considerava a Educação Física como obrigatória para a educação escolar no nível de ensino primário – 1/4, ginásio – 5/8, 1º grau fundamental⁸, profissional científico/normal, em que os alunos concluíam quando tinham por volta de 18 anos de idade. Porém, era considerada como área de atividade e de rendimento físico, desta forma, ainda não se configurava como pertencente ao ensino, os objetivos descritos nos documentos assegurava a função de promoção da saúde para o desenvolvimento do sujeito nas outras disciplinas e sua preparação para o trabalho.

Diante disso, não se previa a integração de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, “considerados deficientes”, ou que estivessem fora do padrão, esses sujeitos eram taxados como incapazes, pois, não forneciam boas respostas aos estímulos e treinamentos técnicos exigidos na época. Este, assim como outros fatores promoveram uma sensível discussão epistemológica sobre a finalidade da educação e consequentemente da Educação Física na escola, o que segundo Marinho (1983, p. 53), “[...] embora não julgasse a merecer um lugar de destaque no setor educacional, a intelectualidade brasileira já demonstrava preocupação com a Educação Física”, por defender uma ideologia de controle e ideologias higienista. O que gerou algumas opiniões divergentes quanto à finalidade da área.

Um meio de contraposição às finalidades, até então médicas e militares, foi a divulgação do movimento denominado Esportes para Todos, proposto pelo governo federal, que consistia em propagar que todos poderiam realizar tudo o que desejavam, bastava querer, e buscar, modelo característico do sistema sociopolítico da época e ainda atual (capitalista), em que, o sujeito de forma isolada é culpado pela sua derrota, ou contemplado pela sua ascensão. Porém, não se pode negar que houve um avanço, uma vez que deixa de ser prioridade da Educação Física a formação de atletas, e passa abranger um número maior de pessoas.

Neste período “[...] o esporte passa a substituir, com vantagens, a ginástica como técnica corporal que corporifica/condensa os princípios que precisam ser incorporados”, Bracht (1999, p. 75), conforme diminui o caráter rígido, de rendimento, o enfoque esportista começa a ter um maior espaço como instrumento “socializador” e provedor de oportunidades e de “ascensão social”. Outro benefício

⁸ Atualmente denominada de Educação Infantil, Ensino fundamental I e II e Ensino Médio. (Educação Básica).

apontado por esse movimento era a demonstração de amor à pátria durante os jogos, um ideário que esteve presente durante longo tempo, e que ainda possui respaldo na população.

O sistema político aproveitou do esporte, predominante daquela época, o Futebol, para popularizar sua ideologia aos jovens. A escola foi o lugar eleito para se incorporar esses ideais, por ser um espaço de grande concentração de estudantes, ocupando-os em pensar sobre treinos, para confrontos entre colegiais, na qual cria uma rivalidade entre as escolas, e dessa forma, deixariam de se organizar (em grandes grupos), a fim de mobilizar qualquer forma de resistência ao governo.

Por outro lado, um fato importante que marca essa geração foi a copa do mundo de futebol de 1970, realizado no México, que mascarou as deficiências das políticas públicas, e transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento. “[...] O Esporte era tratado tanto como um meio de se conseguir civilizar os costumes e reprimir os instintos e as paixões expressas pelos indivíduos”. (FERREIRA, 1997, p. 78). Todos deveriam se unir em prol da nação, não ter conflitos, serem passivos e aceitar as condições oferecidas.

Assim, a ideologia esportivista foi utilizada de maneira menos repressora, se comparado ao modelo anterior (ditatorial-militar), pois centralizavam os costumes pela manipulação, e as opiniões da população em massa. Ou seja, eram colocadas de tal maneira que não precisava pensar para agir, bastaria seguir os padrões ditos civilizados, e esses pensamentos iriam ao encontro com os interesses dos governantes.

A Educação Física incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios fundamentais, a essa “nova técnica corporal”, representada pelo esporte, agregado as intersecções sociais (principalmente política) desse fenômeno, em decorrência desse fato, surge novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (Nacional e Internacional), (BRACHT, 1999).

O professor operava na escola com finalidade de revelar esportistas, a escola seria o “celeiro” dos futuros atletas. O objetivo das aulas de Educação Física era de aprimoramento do desempenho esportivista, na ordem da produtividade, eficiência dos movimentos. O ensino devia ser centrado na prática de modalidades e conseqüentemente na sua reprodução técnica. Contudo, a

aprendizagem do aluno ainda era reconhecida quando fazia o movimento de forma hábil e dentro dos padrões estipulados em cada modalidade esportiva ensinada, que caia no mesmo propósito do regime militar.

Essa concepção de Educação Física pode ser averiguada nas modificações que teve da LDB de 61 para a de 71, em que a disciplina foi ampliada para todos os níveis da educação básica, porém, ainda manteve-se a disciplina como facultativo em alguns casos, como: A pessoa que trabalhar mais de 6 horas; Aos que estudarem a noite; Que possuir mais de 30 anos; Prestando serviço militar; Fisicamente incapacitado. Essa abertura para os alunos que se enquadrasse nos princípios anteriores remete que a visão dos legisladores ainda se focava como área de atividade (Brasil, 1971).

Essa abertura, assim, como outras questões que ligava a área de atividade, foram refutadas pelos professores que passaram a buscar conhecimentos nas áreas humanas, o que gerou a inserção dos princípios filosóficos, que segundo Soares et al. (1992), promoveu uma ressignificação em torno do ensino dessa área, que por muito tempo esteve relacionada a área da saúde. A preocupação que entrava em cena agora era sobre o aluno, no desenvolvimento humano, (desenvolvimento motor e aprendizagem motora). Bracht (1999).

Por volta dos anos 70, profissionais estrangeiros convidados vinham ao Brasil para “melhorar” a formação dos profissionais brasileiros, concebendo a teoria da psimotricidade como um propósito de compreender o movimento, e contribuir para os alunos uma formação e estruturação do esquema corporal, sendo seu objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida, tendo como um dos principais representantes o pesquisador Le Boulch (1992). Neste modelo, os alunos possuem maior liberdade para decidir o que querem fazer dentro da aula, com a intervenção do professor a fim de possibilitar seu pleno desenvolvimento sócio-bio-psico-afetivo, que está ligado aos princípios da pedagogia nova, em que o aluno já nasce com o conhecimento, e aos poucos, irão “liberando”, de forma a desabrochar totalmente suas potencialidades. Porém, essa prática pouco avança no sentido de ultrapassar o ativismo tão presente na Educação Física, como também ainda mantêm o pensamento de separar as dimensões cognitivas (psico) das físicas (motoras).

Sendo assim, por volta da década de 1980, com o reaparecimento da resistência a concepção atuante (tecnicismo), ou seja, a crítica em relação do

ensino empregado, e pela ampliação demasiada da Educação Física, uma reflexão começa a ser intensificada e a ser vigorada na formação dos professores, que visava melhorar sua cientificidade, a fim de estabelecê-la como uma área de conhecimento. Todavia, algumas barreiras ainda eram encontradas, pela persistência em manter os modelos anteriores, na organização dos currículos, e na escolha dos conhecimentos que deveriam compor entre outros fatores que ainda eram localizados nas instituições formadoras, diante dessa necessidade segundo Bracht (1999, p.78), “Uma consequência será a busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação, inicialmente no exterior [...]”.

O que podemos evidenciar nas orientações legais que regiam a formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES), pela Resolução CFE 03/87, de 16 de junho de 1987, estabelece que a formação dos profissionais de Educação Física seria realizada nos cursos de graduação, com uma duração mínima, e conferiria o título de bacharelado e/ou licenciado em Educação Física.

Nesta proposta, o Projeto Político Pedagógico deveria proporcionar na mesma graduação a obtenção de conhecimentos e técnicas que permitissem atuação nos campos da educação escolar (pré-escolar, fundamental I, fundamental II e ensino médio, centros de educação especial, ensino profissionalizante) e não-escolar (clubes, academias, resort, condomínios, entre outros).

Não obstante, por ser um grande campo de atuação e o tempo de permanência do aluno na formação inicial ser pequeno para a construção de tantos saberes, existiu a necessidade da separação em duas áreas. CONSIDERANDO a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; CONSIDERADO a nº1, de 18 de fevereiro 2002, CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 fevereiro de 2002 (que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura); a Resolução CNE/CES nº 07, de 31/03/04, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, contudo, não foram todas as IES que aderiram de imediato a divisão em seus programas, os que acataram, o fizeram afim de melhorar a formação de seus alunos, tendo dois tipos de currículos o que já estabelece a divisão no momento do vestibular, e “tronco comum”, que se dividia no meio do processo.

Este fato favoreceu o repensar da Educação Física no contexto escolar, uma vez que esse campo requisitava da área sua contribuição efetiva na

educação, seus conhecimentos específicos, deixando de serem auxiliares das demais disciplinas. Assim, para o âmbito social, mudanças de pensamentos se tornaram inevitável, sendo necessário reformular os programas de formação de professores. Todas essas mudanças na área começaram a ter reflexos nos sistemas públicos, e na reelaboração da LDBEN.

A atual Lei (9.394/96) foi a última reformulação realizada nas diretrizes dadas ao ensino da Educação Física, que conforme Castellani Filho (1998) é resultado de muitos debates da sociedade civil, de deputados, senadores, e pelo poder executivo, que se prolongou por um período de oito anos, e trouxe com ela várias mudanças, na estrutura didática, na autonomia dada às escolas e aos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e privado.

A principal mudança feita por essa lei se deu através da divisão na estrutura didática brasileira em níveis de ensino: Educação Básica e Ensino Superior. A educação básica contempla: a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e caso não consiga o término dentro da idade prevista, o aluno pode ser destinado a Educação de jovem e adulto, ou na Educação profissionalizante (no ensino regular aos alunos do ensino médio, ou como opção a continuação dos estudos) e a educação Especial, que aumenta a permanência dos alunos no contexto escolar. Podendo (devido ao artigo ser passível a diferentes interpretações, como discutiremos a seguir) a Educação Física estar presente em todos esses níveis de aprendizagem do ensino.

A partir dessa Lei se cria uma expectativa de que a Educação Física iria se legitimar na educação escolar, e passar a ser considerada como pertencente ao processo educativo como as demais disciplinas escolares, ficando então estabelecido no art. 26 - § 3º, que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”. (BRASIL, 1996).

Não obstante, as mudanças esperadas não aconteceram devido à leitura deste artigo que é aberta as diferentes interpretações, e não fica garantido a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, da mesma forma que não estabelece que deva estar no mesmo período que as demais disciplinas, e nem pontua que o professor necessite de uma formação específica na área para ministrar as aulas.

O fato da Educação Física ainda ser facultativa nos cursos noturnos, e a palavra obrigatória sendo retirado, veio a provocar dúvidas, quanto à permanência no currículo escolar para essa população. Essa questão é um dos indícios de que ainda existem resquícios das concepções que orientavam as LDBEN de 1961 e 1971, em que era considerada atividade física, sem conteúdos a serem ensinados, além do fato dos cursos noturnos poderem optar em não oferecer a disciplina.

Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Art. 1º O § 3º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26 § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole”. (BRASIL, 2003).

Deste modo, não é difícil concluirmos que apesar de suprimir a facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos, a Lei 10.793 de 2003 representa um retrocesso de mais de 30 anos, em manter alguns critérios para não participação do aluno nas aulas, por reduzir a disciplina como campo de atividade, e dificultar a inclusão da área de Educação Física, no que diz respeito aos pressupostos que as respaldam como possuidora de conhecimentos.

No meio desse contexto a Educação Física se torna a mercê da decisão da escola quanto ao seu horário de oferta no programa, que pode ser em contra turno, aos sábados, para não “prejudicar” a aprendizagem dos alunos; o ensino se torna pouco valorizado já que não tem o mesmo status que as demais disciplinas, isto também é compreensível pela abertura da lei em que os alunos podem ser dispensados das aulas em alguns casos especiais já mencionados.

Outra contradição muito comum que ainda estão instauradas nas escolas, em primazia nas particulares são os “clubes escolares” com práticas esportivas e atividades por meio de jogos; ou a terceirização da disciplina, por meio de convênios em academias de musculação, todos esses modos com o propósito de suprir as aulas de Educação Física, estimulando a participação dos alunos.

No entanto, podemos inferir que se a Lei nº. 9.394 de 1996 estivesse de fato legitimada no âmbito escolar, e compreendesse a Educação Física como *componente curricular*, ela deixaria de ser considerada área de atividade, passando a constituir-se como matéria, e deveria fazer parte do currículo escolar sendo reconhecida como uma área de conhecimento, na qual, passa a contribuir para a formação dos alunos em todas as faixas etárias, com finalidades e objetivos condizentes com a proposta de ensino adotada, assim, como as demais matérias pertencentes da escola, e em conjunto caminharem na busca da formação de cidadãos autônomos.

Devido à dificuldade da atuação dos professores frente a essa proposta educativa, uma importante modificação na Lei passa a vigorar cuja, aplicação da legislação refere-se à formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é possível constatar que o Parecer CNE 9/2001 revogou o contido na Resolução CFE nº 3/87 licenciatura plena. A partir do parecer foram estabelecidas as Resoluções CNE nº 1 e 2 de 2002, apontaram a necessidade de implementação, até o ano de 2005, de novos projetos pedagógicos, com adequação dos currículos dos cursos de licenciatura, o que também se aplicou à Educação Física.

Os documentos legais que amparam o processo de reestruturação dos cursos de licenciatura no Brasil foram inicialmente consubstanciados no Parecer CNE/CP nº 09/2001. Posteriormente a Resolução Nº 1/2002, instituiu as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, estabeleceu que essa formação deverá ser efetivada com o tempo mínimo de três anos e carga horária de 2800, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Diante das novas orientações para as licenciaturas reafirmou-se como ponto de partida para a reestruturação curricular dos cursos de formação de

professores, uma matriz curricular constituída por um corpo de conhecimento da educação, da escola e da prática pedagógica, sem desconsiderar as especificidades das diferentes áreas de conhecimento das licenciaturas, desta maneira, promoveram mudanças que definiram muito além da área de atuação, mas, o princípio formativo, suas finalidades, uma vez que a área de bacharelado voltasse para saúde e a de licenciatura tivesse compromisso educacional.

Essas reformas educacionais na legislação, tanto na formação de professores como na escola, promoveu a construção de um quadro bastante diversificado de sua pedagogia, apesar de que ainda exista muita resistência, nesse âmbito, Bracht (1999, p. 78), coloca que “[...] a prática acontece ainda banalizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, mas, várias propostas pedagógicas foram geradas nas últimas décadas e se colocam hoje como alternativas”. O autor apresenta as seguintes teorias e abordagens: Abordagem Desenvolvimentista; Psicomotricidade; (construtivista); Crítico-Superadora; Crítico-emancipatória; As Pedagogias Progressistas, em que aprofundaremos no próximo tópico.

Por fim, podemos considerar que a entrada e permanência da Educação Física no contexto escolar evidencia o quanto o sistema sociopolítico está presente na sociedade e dentro da educação. Da mesma forma que pela falta de sua estruturação esteve à mercê de todas as imposições que eram determinados.

2.2 PARADIGMA EDUCACIONAL E O SISTEMA ESCOLAR

A escola brasileira sempre foi orientada por paradigmas que são construídos de acordo com os interesses políticos, econômicos e sociais, que direciona os objetivos e finalidades do processo educativo, da ação docente, das relações estabelecidas entre a aprendizagem e a realidade fora da escola, na qual, sua história foi marcada por essas determinações impostas, sendo centro ideológico do sistema operante no governo.

Atualmente, os documentos oficiais (LDB- Lei de Diretrizes e Bases; as Diretrizes Curriculares, entre outros), assim, como uma gama de estudiosos⁹, apontam a necessidade de que as escolas assumam sua autonomia e que de fato

⁹ ALMEIDA (1999); APPLE (1998); BORGES e DESBIENS, (2005); BRACHT (1999); BORDENAVE (1984); FREIRE, P (1996); LIBANEO (1985); MIZUKAMI (1985); PALMA et. al. (2010); SAVIANI (1992), entre outros.

contemple a abordagem crítica da educação como orientadora de suas intervenções na sociedade. Que estas escolas tenham em suas propostas educativas ações políticas, culturais e sociais, e proporcione uma educação integral dos alunos.

Entretanto, para que haja essa posição é requisitado do professor conhecimentos sobre as finalidades educativas, como proporcionar o que ensinar (conteúdo), “para quê” (objetivo), “como” (metodologia), “onde” (contexto), “quando” aprende (construção do conhecimento humano), e interligar esses saberes é importante para a proposta crítica de educação.

De acordo com último aspecto citado, para o ensino tornar-se importante é necessário considerar o aluno como um sujeito epistêmico, e que sua formação é constituída por um processo histórico, que procura analisar e compreender o mundo que está a sua volta: “O sujeito, o objeto e o mundo se constituem uma unidade indissociável. Essa unidade estará numa interação constante que será imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis”. (PALMA, 1997, p. 54). Este processo se prolonga por toda a vida, com fases de reflexão, assimilação e construção do conhecimento, no qual, é a relação com o meio que se torna participante da construção de sua história.

Desta maneira, tomamos como base alguns autores, que em seus estudos, classificaram e nomearam as teorias e prática pedagógicas dos professores. Segue abaixo uma tabela demonstrativa, baseada e construída por Santos (2005), com os autores e as nomenclaturas utilizadas em seus estudos.

Quadro 2 - Teorias que utilizamos sobre o processo de ensino aprendizagem?

Autor	Nomenclatura
Bordenave (1984)	Pedagogia da transmissão Pedagogia da moldagem Pedagogia da problematização
Libâneo (1982)	*Pedagogia Liberal: _ Tradicional _ Renovada progressista _ Renovada não-diretiva _ Tecnicista *Pedagogia progressista: _ Libertadora _ Libertária _ Crítico-social dos conteúdos
Saviani (1984)	Teorias Não-críticas Teoria Crítico-reprodutivistas Teoria histórico-crítica
Mizukami (1986)	Abordagem Tradicional Abordagem Comportamentalista Abordagem Humanista Abordagem Cognitivista Abordagem Sociocultural

Fonte: Próprio autor

Este estudo estará centrado especialmente em dois desses pesquisadores Mizukami com a obra, *As abordagens do processo* (1986), e Libâneo, com seus escritos, *a Democratização da escola pública*, situado no capítulo, *As Tendências pedagógicas na prática escolar* (1985), e em escrevendo em específico para a *Educação Física apontamentos de Bracht* (1999), que escrevem, sobre as teorias educacionais e o resultado no processo de ensino e aprendizagem, e referencia as diferentes nomenclaturas por eles utilizadas, e os seus posicionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

2.3 AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Libâneo (1985), Mizukami (1986) e Bracht (1999), diferentes tendências educacionais e abordagens pedagógicas tiveram influência no sistema escolar, e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem. A fim de identificar essa relação alguns pesquisadores têm investidos seus estudos, e

apontam que “[...] as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda riqueza da prática concreta”. (LIBÂNEO, 1985, p. 20). Ou seja, ao observar o professor em sua atuação, não há possibilidade de classificá-lo a uma única tendência exclusivamente, pois demonstrará indícios de várias tendências, contudo uma deverá prevalecer. Desta forma, é imprescindível que tenham consciência sobre seus atos, em sua prática pedagógica, sendo inaceitável que não saibam a corrente que está orientado a sua ação docente.

Neste intuito, relacionamos e exemplificamos na disciplina de Educação Física as relações estabelecidas dentro de cada uma.

A Pedagogia Liberal Tradicional (Conservadora) conforme Libâneo (1985, p. 21-25), aponta como dever da escola preparar os alunos para assumir uma posição na sociedade, assim, são “ofertadas” todas as oportunidades cabendo ao aluno se esforçar para conquistar seu lugar. Essa responsabilidade também é apresentada por Mizukami, na Abordagem Tradicional (1986, p. 07-18), que considera ser a prática educativa que mais permaneceu na educação, e se prolongou por vários anos, com diversas manifestações.

O método para o ensino são os modelos pré-estabelecidos e padronizados de estratégias, que serão escolhidas pelos professores, da mesma forma que as informações transmitidas, colocando os limites em seus conhecimentos, de maneira a ter um processo gradativo, linear ao qual não se pode confrontar. O processo de ensino-aprendizagem é baseado em exposições e demonstrações, com ênfase nas repetições e memorização, visando à disciplina da “mente” e a formar hábitos. (LIBÂNEO, 1985).

A forma de entender o sujeito é de um “ser” que segue modelos, e ao final do processo como pronto, acabado, os alunos são tidos como miniaturas do adulto, um sujeito a ser modelado, Bordenave (1984). Por essa razão, o ensino é concentrado no professor, o aluno passa a ser secundário. Neste intuito, essa teoria considera o sujeito como algo que está inserido no mundo, não sendo parte integrante dele, ou seja, deve ser formado para se adequar ao meio social, de forma obediente e servil, concepção caracterizada pelo início introdução da educação institucional na sociedade.

Além do mais, o conhecimento é compreendido como elementos externos do sujeito, colocados como resultado final do processo, uma verdade

intocável, e a ele resta à função de acumulá-los “[...] atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 11). A sua transmissão é restrita a escola, como se fora dela o sujeito não tivesse acesso a nenhum outro tipo de aprendizagem, sua concepção de educação é de uma produção, um “sistema bancário” como cita Freire (1996). Desta maneira, o ambiente escolar deve ser um espaço físico sem qualquer meio que possa distrair o aluno, e o professor deve manter-se distante do aluno.

Outro aspecto muito discutível, dentro dessa abordagem, é seu sistema de ensino individualista, por não favorecer trabalhos em cooperação, que ofereçam uma vivência de convergências de esforços. Não trata essas relações como pertinentes a educação, por considerar ser mais produtivo o sujeito competitivo. Essa relação entre professor-aluno deveria se proceder em todas as disciplinas componentes do currículo, desta maneira, apontamos que isso acontece nas aulas de Educação Física norteadas por essa teoria.

Por outro lado, existem as aulas de Educação Física voltadas para treinamentos, e execução de exercícios físicos, que não apresentam nenhuma pretensão de promover integração e cooperação entre o alunado. Muito próximo da teoria desenvolvimentista que segundo Bracht (1999, p. 78), “[...] a proposta se limita a oferecer fundamentos para a Educação Física”, para os desenvolvimentos dos seus movimentos. Esse modo de compreender a Educação Física não é recente, pois, como já mencionamos o princípio que regia a área era a atividade “ginástica”, a prática pela prática vigente no período entre 1837 e 1930, segundo Kolyniak (1998).

A avaliação nesta perspectiva é classificatória, quantifica o conhecimento, pelo número de acertos, as provas utilizadas tem o sentido de verificar o êxito do aluno, e ao final do processo quando não atinge o mínimo estipulado, o mesmo deve ser retido, reprovado, ou seja, ela mantém um caráter punitivo. Na Educação Física pode ser feito uma analogia a esse tipo de avaliação, com a quantificação do rendimento físico do aluno.

Um típico modelo de avaliação realizado nas aulas de Educação Física regidas por essa perspectiva é a divisão estabelecida entre notas teóricas e práticas, na qual, citamos como exemplo uma suposta avaliação estruturada de acordo com essa tendência, para o ensino do atletismo, o aluno recebe sua nota pelo número de voltas que consegue dar em torno da pista de atletismo (com 400 metros), durante 12 minutos, se estivesse dentro do padrão de 10 voltas ou mais,

receberia a nota integral, caso contrário teria a nota diminuída conforme a voltas a menos do número estipulado, ou seja, a parte prática tem como objetivo averiguar o rendimento do movimento do aluno.

Quanto ao campo teórico, geralmente o professor constrói provas escritas que exigem de seus alunos a memorização das regras, ou da história de um determinado conteúdo, e posteriormente devem passar para o papel as respostas relativas a cada pergunta da prova, de forma, a reproduzir exatamente o que está posto, traçado como objetivo apropriação da “cultura daquelas modalidades”.

Com a evolução da sociedade, e de suas tecnologias, houve a inserção desse modo de produção também no ambiente escolar, e é neste contexto que surgem os estudos que caracterizam denominar o rendimento do aluno com caráter científico, e para essa mensuração se estrutura um modo de ensino e de aprendizagem, que apresentaremos a seguir.

Estes preceitos se iniciam segundo Libâneo (1985, p. 28-31), pela Pedagogia Liberal Tecnicista, em que a escola deve ser uma modeladora de comportamento humano, por meio de técnicas específicas, que englobam o sistema social. As informações são estabelecidas de forma lógica, as matérias são mensuráveis, vindas de uma ciência objetiva. Seus materiais são sistematizados em manuais, livros didáticos, e outros recursos pré-montados que possibilite a padronização das respostas.

O professor é entendido como elo entre os conhecimentos científicos e os alunos, e este não possui direito de participar na organização e escolha do programa destinada a eles. Essa tendência pedagógica foi introduzida no sistema educacional brasileiro por volta dos anos 60, pelas leis 5540/68 e 5692/71, “reorganizando” o ensino superior e de 1º e 2º graus. Todavia, não foi possível observar de fato sua concretização na atuação dos professores, pois continuaram a ter uma postura mais eclética, em torno dos princípios assentados nas pedagogias tradicionais renovadas.

Libâneo (1985, p. 21-23), ao escrever sobre a tendência *Pedagogia Liberal* apresenta aspectos semelhantes ao exposto por Mizukami na *Abordagem Comportamentalista* (1986, p. 19-36). Desta maneira, a aprendizagem se dá pelas experiências, e com elas aprimoram seus saberes. Assim, os professores defensores dessa abordagem, afirma que o conhecimento consiste nessas

experiências, mais de forma ordenada, sua atuação é voltada na tentativa de descobrir essa ordem.

Essa tendência possui o intuito de sustentar esse idealismo, em que a escola tem de preparar seus alunos para um desempenho social específico, deste modo, seu aprendizado deve ser individual. Essa ênfase oculta às diferenças de classes, pois o sujeito é ensinado a pensar isoladamente, sem que se preocupe com os problemas alheio. De modo geral acreditavam na formação individual, com a seleção por suas “aptidões”, e o critério dessas “capacidades” era sua condição financeira. A tendência Liberal tecnicista subordina-se a qualificação da mão-de-obra, com o aproveitamento dos recursos tecnológicos, e com base em conhecimentos científicos. Direcionada a maximização da produção e manutenção do Estado autoritário.

Os conteúdos transmitidos preocupam-se com aspectos mensuráveis e observáveis, “o ensino é, pois, composto por padrões de comportamentos que podem ser mudados através de treinamentos, segundo os objetivos pré-definidos”. (MIZUKAMI, 1986, p. 20). Porque, a formação do sujeito e sua transformação é devido ao meio que o cerca, ele é passivo, um produto do processo evolutivo.

Mizukami (1986), cita Skinner como um dos idealizadores, em que a sua proposta compreende o modelo sociocultural como um espaço experimental, no qual, uma ciência deve ser empregada. De modo, a planejar e estruturar uma sociedade ideal, regida pelas leis da “engenharia comportamental”. A abordagem é representada pelo uso e costume da classe dominante, porém, Skinner foi contemplador do “relativismo cultural”, no qual vem afirmar que uma sociedade possui diferentes culturas, e diante disso ressalta ser um fator preponderante compreender que as inserções dos princípios de sua teoria não devem ser generalizadas de forma padronizada.

Podemos vincular a Educação Física dentro dessa abordagem com a aproximação dos ideais dos professores que acreditam que as aulas devam ser voltadas para o condicionamento de seus alunos, desenvolvimento motor (GOTANI, 2000), para promoção da saúde, a qualidade de vida (GUEDES, 1995), porque quando automatiza seu corpo você consegue mantê-lo em estado tido como ótimo. As práticas de exercício físico dentro das aulas se tornam constante, com a

finalidade de treinar o sujeito para que ao sair da escola ele possa continuar a praticar atividades físicas e manter-se em um estado saudável.

A relação de ensino e aprendizagem possui uma nítida separação entre o “ser” que aprende, e o sujeito que ensina. A aprendizagem é definida por mudanças na atitude comportamental ou mental, resultante da prática. Neste intuito, ensinar consiste em planejar vários meios para que os alunos possam adquirir tais padrões. Sendo condicionados e reforçados a isto. Há uma ênfase na organização e estruturação desses sistemas de modelos empregados pelo professor, com a função de garantir o que estava previamente programado.

A integração entre o professor e o aluno, também possui certo rigor, cada qual tem sua finalidade, o bom educador é aquele que aumenta o desempenho de seus alunos, com economia de tempo, esforço e custo. E para isso é preciso de uma metodologia, e nessa abordagem tem várias categorias, a da utilização de *feedback*, sendo individual a análise dos alunos, de maneira a determinar o domínio das habilidades, que possibilita maiores números de indivíduos possam adquirirem melhores resultados. Com um conjunto de atividades aplicadas, acreditam facilitar o alcance de um ou vários objetivos ao mesmo tempo.

A avaliação está diretamente vinculada com a aquisição do aluno dos comportamentos propostos inicialmente no programa, seguido pelo professor. Sendo realizada no decorrer do processo, uma vez que possuem objetivos finais e intermediários, para fornecer dados aos conjuntos de métodos a serem aplicados para uma melhor modelagem, pois os comportamentos são moldados, e a assim serve para medir se os alunos o adquiriram.

Com o desenvolvimento de várias críticas por parte dos estudiosos da educação, que não considera aceitável essa teoria, surgem estudos que argumentam essa percepção, e considera a importância do aluno no processo educativo, sendo representado nesta pesquisa pela tendência *Liberal Não-diretiva* (LIBÂNEO, 1986, p. 27-32), e pela Abordagem Humanista (MIZUKAMI, 1985, p. 37-57), e Psicomotricidade. (BRACHT, 1999, p. 79).

Essa teoria pouco se diferencia da Pedagogia Liberal Renovada não-diretiva, em que o papel da escola se acentua na formação das atitudes voltadas aos problemas psicológicos, ao invés dos aspectos sociais (uma das razões de ser considerada acrítica), sendo resultado de uma boa aula, semelhantes a de uma terapia. Ambos os conceitos se enquadram a abordagem Humanista descrita

por Mizukami (1986), e que tentaremos relacionar para ampliar o conceito sobre a atuação dos professores seguidores dessa perspectiva.

Não existem modelos pré-determinados, é busca da auto realização. Sua incompletude se dá ao mesmo tempo interiormente, como na parte externa a ele, e mesmo que a ênfase seja nele, não se pode dicotomizar o homem e mundo, pois ambos estão em processo dinâmico de atualização. Em consequência desse entendimento, é tido como produção do homem, sendo ele seu configurador, e cada um deve apresentar uma concepção diferente.

Os autores que seguem essa vertente, não tratam especificamente da sociedade, mas do sujeito individualmente, para torná-lo parte dela (MIZUKAMI, 1986). Entretanto, não é aceitável o controle e a manipulação das pessoas. Um dos fundamentos do conhecimento é a experiência pessoal. E para a percepção da realidade, tem que se atribuir a esse sujeito o papel central, assim terá significados reais e concretos e com uma característica dinâmica. O homem é visto como algo situado no mundo é um processo contínuo de descoberta de si mesmo.

Uma aula de Educação Física nesta teoria se torna dispersiva, não tendo o planejamento como recurso de ensino, e a organização dos objetivos e finalidades educativas, e a intervenção para que eles aprendam, as aulas podem correr o risco de ficar no senso comum, sem conhecimentos mais elaborados, uma vez a aprendizagem será o resultado das relações que os alunos têm entre seus pares, e que possam vivenciar todos os momentos, por eles mesmos.

Os discursos, de que a finalidade da Educação Física consiste em socializar os alunos, despertar o interesse por modalidades esportivas, ou que seja para seu bem estar, e deste modo, justifica a afirmativa de que os alunos devem ter a liberdade de escolher o que desejam fazer são comuns, em suma, as aulas devem ser abertas, espontâneas, seu planejamento tem de partir pela motivação dos alunos, a Educação Física na escola passa a ser entendida como recreação para os alunos, dando subsídios para o ensino, não como uma disciplina que também ensina.

Influência esta que está longe de ter-se esgotado, conforme podemos perceber pela reportagem da revista Nova Escola, intitulada "A Educação Física dá uma mãozinha", na qual se demonstra como a EF pode auxiliar no ensino de matemática. (FALZETTA, 1999 apud BRACHT, 1999, p. 79).

Desta forma, a Educação Física depende da avaliação das demais disciplinas para dizer se houve sua aprendizagem, pois, como é auxílio às outras áreas, não possui o que examinar. De tal modo, a avaliação também não tem padrão, sendo defendida a autoavaliação, em que serve para verificar os esforços e os êxitos, no qual são reconhecidos pelo professor.

A próxima tendência a ser analisada apresenta o processo de ensino e aprendizagem de forma horizontal, em que tanto os professores como os alunos são responsáveis pela aprendizagem, diferente das abordagens anteriores em que, ora o professor era tido como centro das aulas ora o aluno.

Libâneo apresenta diferentes tendências críticas na educação, (Pedagogia Liberal Renovada Progressista; Libertadora e na Libertaria) em que todas apontam a necessidade de priorizar o conhecimento, e uma forma coerente de ensino, que reconhece o sujeito que aprende em uma ação horizontal. Na qual Mizukami (1986), denomina de Abordagem Cognitivista.

Segundo a autora a palavra cognitivista é geralmente empregada para designar psicólogos que investigam os “processos centrais”, como a organização do conhecimento, e as tomadas de decisões, implicando seus estudos cientificamente a aprendizagem do sujeito, sendo muito além de análises exteriores, a ênfase dada é na forma em que o aluno tem de integrar a informação e processá-la em conhecimento. Seu principal representante é Jean Piaget, com grande repercussão da sua teoria nas disciplinas de formação pedagógica dos cursos de licenciatura.

A compreensão da relação entre o homem e o mundo, é diferente das teorias anteriores, pois, essa abordagem entende que sejam em conjunto e todos em um único processo, sem enfatizar nenhum dos polos. O indivíduo é concebido como um sistema aberto, em constante reestruturação, não é completo e acabado. Segundo Mizukami (1986, p. 61), “o ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo modifica o meio e se modifica”.

Todos tem um grau de operacionalidade, seja, motora, verbal, e mental, assim como possuímos uma visão de organização do mundo. Progredindo da fase primitiva, ao pensamento hipotético-dedutivo, no qual pode ser usado de acordo com as necessidades. (MIZUKAMI, 1986). O conhecimento é compreendido

como algo inacabado, sempre ocorre mudanças, em um constante estado de desequilíbrio e equilíbrio cognitivo.

Nas aulas de Educação Física, essa abordagem esta historicamente desligada da área de conhecimento, mas, já demonstra alguns indícios de inserção na formação dos professores. Atualmente a literatura já apresenta estudos¹⁰ que associam essa teoria educacional ao paradigma da Motricidade Humana, que compreende o sujeito integral, ativo na sua formação, e contribui para compreensão de que não há divisão entre corpo e mente pregada pela dualidade Cartesiana (PEREIRA, 2006), visão essa que deprecia a Educação Física, que coloca como função da educação do fisico tão só, sem nenhuma forma de pensamento.

A avaliação é considerada como pertencente ao processo da aprendizagem, em que não é decorrente da memorização, mas, da reflexão crítica. “A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo, para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando”. HOFFMAN. (2010, p. 19).

A pesquisa na educação voltada nas áreas sociais proporcionou a inserção de causas políticas, econômicas entre elas as divisões de classes, causadas pelo sistema capitalista. Desta maneira, as próximas tendências abordam no ensino, juntamente com os conteúdos esses fatores e suas influências.

As Tendências Pedagógicas Progressistas, colocadas por Libâneo (1985, p. 32-33), abrange o sentido de que a educação seja direcionada ao sistema sociopolítico (ou seja, crítica), e apresenta formas de resistência ao sistema capitalista, devido aos seus ideais socialistas, cuja manifestação está em três tendências: a Libertária, que defende a autogestão pedagógica; a teoria crítico social dos conteúdos, que os acentua no confronto com a realidade; e a Libertadora mais conhecida como Freiriana, por ser Paulo Freire seu maior divulgador, Crítico-Social do Conteúdo representado por autores da perspectiva Marxista. Teoria na qual Mizukami cita como Abordagem Sócio-cultural, e que engloba todas essas outras três últimas divisões que Libâneo realiza.

Os conteúdos a serem ensinados partem de “temas geradores”, assim, o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas, também deve estar relacionado com as experiências vividas por cada um. Neste contexto, o

¹⁰ Palma A. et al. (2010).

método se resume ao diálogo em grupos, que promove uma discussão sobre assuntos pertencentes à sociedade, e o docente deve sistematizar em forma de análise, (Mizukami, 1986).

Os conteúdos ensinados, o método e o objetivo pedagógico devem ser contra as burocracias dominadoras, que retira a autonomia da população. As matérias não são obrigatórias, é considerado como um recurso, pois o importante é o conhecimento construído pelo grupo sobre as exigências da vida social. A relação do professor com seus alunos não encontram a direcionalidade, ele é integrante do grupo, para uma reflexão em comum. Deste modo, não faz sentido realizar avaliações em termos de conteúdos. A teoria libertaria abrange outras tendências antiautoritárias.

Podemos inferir que essa formação seja necessária para os objetivos contidos na próxima teoria, em que, almeja a formação de cidadãos transformadores do contexto social e econômico, por essa razão serem próximas ao modo de agir com alunos.

A Pedagogia Progressista Crítico-Social (LIBÂNEO, 1985, p. 38), do conteúdo compreende que a escola tem como função a promoção e a difusão dos conteúdos com bases na realidade social, e isso é primordial para seus seguidores. Devendo servir aos interesses populares, e garantir a todos um bom ensino. A educação nessas instituições é “uma atividade mediadora”, pelo qual o aluno passa da experiência sincrética a uma sintética. Ou seja, é a preparação do sujeito para o mundo, instrumentando-o para uma participação organizadora e ativa na democracia. Seus estudos são culturais, e liga de forma conjunta à significância humana.

A avaliação se torna um requisito precioso, para comprovação do processo em direção mais sistematizada. Seu modelo de ensino é voltado para a interação dos conteúdos para com a realidade-social, de modo a avançar nas articulações do político e do pedagógico.

A abordagem Sócio-cultural, (MIZUKAMI, 1986, p. 85-103), traz como principal foco os aspectos sócio-político-cultural, sendo difundido principalmente no Brasil, cujo seu representante é o estudioso da educação Paulo Freire, voltada para a cultura popular, com a consideração de que a educação deveria ser diretamente vinculada com a realidade. Desse modo, ela teve forte influência na mudança da atitude de vários professores, de maneira que passa a compreender o sujeito, o

mundo, a sociedade o próprio sistema educacional em sua totalidade, em seu complexo “global”.

Nessa proposta, o indivíduo é tido como ser ativo em sua formação a interação entre ele com o meio se torna imprescindível, para que seja sujeito de sua práxis. Sua reflexão se baseia sempre em seu contexto histórico, de forma a intervir na realidade, e poder transformá-la, e não “instrumento”, assumindo uma consciência crítica. Neste intuito a cultura é entendida como dinâmica, podendo ser construída e reconstruída pela sociedade.

De acordo com Mizukami (1986), o professor pertencente dessa abordagem deve atuar de maneira a desmitificar os conceitos impostos, tornar o ensino humanizante, em busca da autonomia de seu aluno. O ser humano é tido como sujeito da educação, para isso deve-se promover e criar condições para que se desenvolva a reflexão crítica. Todavia, ela prega que o conhecimento é integrado ao contexto, assim não há formas ou modelos a serem seguidos, sendo possível encontrar diferentes respostas para um mesmo problema. É um processo de conscientização, esse estado dialético, entre o pensamento e a prática.

Para Freire (1996), a educação possui o caráter utópico, no sentido da eterna busca do conhecimento, ao entender o sujeito como inacabado conseqüentemente a educação assume uma postura diferente do modelo tradicional. A atualização de seu currículo é de acordo com as necessidades, apresentadas pelo meio.

Dentro dessa abordagem a relação entre professor e aluno é interativa, no qual o docente deve criar condições para superação da consciência ingênua. Por fim, o método a ser utilizado deve-se adequar a esses entendimentos, desta forma o processo avaliativo, consiste na autoavaliação, sendo mútuo, que serve para identificar as dificuldades quanto aos seus progressos, integrada à prática educativa, (MIZUKAMI, 1986).

A Educação Física como componente curricular também necessita ter esse mesmo olhar sobre o processo educacional, em que, suas aulas devem ser elaboradas conforme os objetivos educacionais estipulados pelo projeto político pedagógico, assim como as demais matérias, esse seria um dos fatores preponderantes para a atuação do professor orientado por essa perspectiva. Saber contextualizar os conteúdos específicos de sua matéria de acordo com a necessidade de cada comunidade.

Bracht (1999), aponta as teorias da Educação Física Progressistas, representadas pelas teorias Crítico Superadora (SOARES et. al., 1992) e Crítico Emancipatória (KUNZ, 2005), que compõem de forma semelhante as finalidades do processo educativo com as abordagens críticas, sendo, em que trata o ensino, dos conteúdos com enfoques políticos, econômicos, cultural e social. Um exemplo seria o ensino dos esportes, as razões que fazem com que no Brasil seja o “país do futebol”, e em outros países tenham outras modalidades exaltadas, devido às razões climáticas, e condições econômicas pelo uso dos equipamentos caros e sofisticados, a influência da mídia nos horários de transmissão, as marcas das roupas, entre tantos outros fatores que envolvem o ensino.

Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. (BRACHT, 1999, p. 81).

Em consequência dessa dotação de consciência crítica, os sujeitos poderão agir de forma autônoma, e crítica no contexto social. Portanto, consideramos que ambas as perspectivas, assim, como a cognitivista citada anteriormente, são convergentes, quanto à proposta educativa, e por meio delas que os conhecimentos do professor se constroem para uma atuação crítica.

Desta forma, o quadro a seguir apresenta alguns estudiosos da educação e como nomearam as teorias educacionais que mais exercem influência no sistema educacional, promovendo uma aproximação entre as teorias e o ensino da Educação Física.

Quadro 3 – Teorias educacionais, abordagens pedagógicas e a Educação Física escolar

Mizukami	Bordenave	Libâneo	Saviani	Bracht
Abordagem Tradicional	Pedagogia da transmissão	Pedagogia Liberal Conservadora	Pedagogia tradicional	Desenvolvimentista
Abordagem Comportamenlista	Pedagogia da modelagem	Pedagogia Liberal renovada progressista	Pedagogia tecnicista	
Abordagem Humanista	Pedagogia da problematização	Pedagogia renovada não-diretiva	Pedagogia nova	Psicomotricidade
Abordagem Cognitivista	Pedagogia da problematização	Pedagogia Liberal renovada progressista	Pedagogia nova	Teoria proposta por João batista Freire
Abordagem Sociocultural	Pedagogia da problematização	Pedagogia progressista libertadora	Teorias histórica-crítica	Crítico Superadora Crítico Emancipatória

Fonte: Reformulada a partir de (SANTOS, 2005, p. 28).

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO: CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO, AVALIAÇÃO

Este capítulo retratará as teorias curriculares que tiveram e tem maior expressão nas escolas brasileiras, e como acontece seu desenvolvimento que necessita de uma ação docente que seja correspondente a ela. Isto pode ser evidenciado por meio das análises dos modelos ou estruturas curriculares, que apresentam de forma concreta as respectivas epistemologias regentes, na qual, será enfatizado suas diferenças e finalidades. Contudo, como a maioria das escolas nacionais é composta currículos disciplinares, e desta forma, também a formação dos professores. Deste modo, no caso da Educação Física, alguns modelos que trata diretamente dessa área. Por fim, abordaremos a avaliação do currículo, e a formação continuada, quais as contribuições dessa reflexão, o que, para que, como, porque se avaliar.

3.1 TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Com pertinência, Mccutcheon (1982, p. 18), afirma que o papel da teoria curricular carece de estar fundamentada nas decisões epistemológicas, estas correspondem a um “[...] conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares”¹¹, em que descreve e compreende os conhecimentos curriculares, de modo a oferecer subsídios para suas melhorias. A existência das diversas teorias se encontra intimamente ligada aos contextos históricos e às teorias educacionais, diante disso verificaremos no percurso dos estudos sobre currículo, quais são seus objetivos, como foram constituídos na escola.

A proposta original do currículo escolar para fazer a prescrição de conteúdos idealizados, com o propósito de conduzir o percurso dos ensinamentos do professor, isto se torna evidente ao analisar a sua etimologia, que é decorrente da “[...] palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)”, segundo Goodson (2008, p. 31), nesta visão o contexto e a construção social não são relevantes, de forma que a “definição da realidade” é posta firmemente por

¹¹ Apud Pacheco (2005, p. 79)

técnicos que esboçavam e definiam a sua operacionalização, dada de forma pronta e acabada aos professores.

Neste sentido, antes mesmo do currículo existir, já havia meios de sistematizar o conhecimento, que era pela sua finalidade, de fazer com que os alunos conseguissem ler, escrever, somar, e terem uma formação disciplinada de acordo com os interesses sóciopolíticos, sendo esta a base estruturante dos conteúdos. Conforme destaca Chervel (1990, p. 178), a análise do termo disciplina evidência essa colocação, assim, “no seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem [...]”, deste modo, a palavra disciplina não tinha a mesma intenção como atualmente, de configurar como sinônimo de matéria, mas, ela tinha como propósito formar sujeitos civilizados a servir a sociedade.

A partir dos estudos da história da origem do currículo, ampliam-se o interesse e o campo de investigação pelas demais ciências, uma vez que, “qualquer análise sobre o campo curricular situar-se-á, em primeiro lugar, nas Ciências da Educação, por meio das Ciências Sociais, e só depois no objecto e metodologia que o caracterizam como espaço autônomo” (Pacheco, 2006, p. 248). Essas pesquisas foram realizadas, afim de, contrariar o modelo de currículo prescritivo, em que a transmissão dos conteúdos era enfatizada, sem questionamento de sua origem ou ideologia contida.

As indagações apontadas pelos estudos da história sobre a organização escolar, em que salientam os objetivos e finalidades, nos demonstraram os diferentes modos de compreender o que é currículo, e os debates entre as teorias. “Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2008, p. 17). O que resultou na investigação de algumas dificuldades, que se inicia pela conceituação, e consequentemente na sua elaboração e implementação.

Nesse âmbito, seguiremos as cinco áreas de dificuldades colocadas por Pacheco (2006), sobre a história do currículo escolar, no momento da elaboração e desenvolvimento do planejamento. Desta maneira, “a primeira dificuldade reside na terminologia: Didáctica, Didáctica Geral, Didáctica Específica, Currículo, Desenvolvimento Curricular, Organização e Desenvolvimento Curricular,

Teoria Curricular, Teoria e Desenvolvimento Curricular [...]” (PACHECO, 2005, p. 07), ainda complementamos com: Grade Curricular, Programas Escolares, Projeto Político Pedagógico. Essa variedade conceitual, também expressa às influências paradigmáticas e sua finalidade na escola. Por essa razão utilizaremos somente dois desses termos, o Currículo e Projeto Político Pedagógico, em que trataremos como sinônimos devido à literatura contida como referência neste estudo. Ainda de acordo com o autor: “A segunda dificuldade está relacionada com a edificação de um campo epistemológico específico, cuja emergência e consolidação verificam no contexto da formação de professores”. (PACHECO, 2005, p. 07), na constituição de departamentos direcionados aos estudos sobre currículos, a serem entendidos como ferramentas de trabalho indispensáveis para docentes e pedagogos, e na ressignificação dos seus próprios currículos.

A terceira dificuldade que encontramos refere-se ao o percurso histórico, diz respeito às escolas de pensamento, e as distintas teorias que influenciaram o currículo brasileiro, que pode ser situadas nas décadas de 1920 e 1930, quando importantes transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram no país. “A influência norte-americana era forte, principalmente de autores associados ao pragmatismo. Havia também influência europeia associada à Escola Nova”. (PACHECO, 2005, p. 08)

A história das concepções de currículo é marcada por decisões tomadas com o intuito de racionalizar de forma administrativa a gestão do currículo para adequá-lo as exigências econômicas, sociais e culturais de diferentes épocas. Por conseguinte, os estudos de Silva (1999), demonstram que sempre teve uma relação dos professores com o currículo, até mesmo antes de apresentar essa nomenclatura, devido à organização a partir das teorias educacionais e pedagógicas, que também são teorias curriculares. De acordo com este autor, os primeiros currículos a serem implantados durante a industrialização estabeleciam como um objeto próprio de estudo científico, com a finalidade de melhorar a organização de produção. Os objetivos elaborados tinham como intenção possibilitar a formação de mão de obra especializada, regrada, treinada.

O currículo norteado pela perspectiva pragmatista delegava a função da elaboração aos especialistas, para criarem currículos específicos a cada habilidade, além de incluir a criação das avaliações, para que realmente fosse

medida a aprendizagem. O desenvolvimento curricular era considerado como uma mecânica, com padrões a serem seguidos.

Segundo Apple (1982), Franklin Bobbit, foi o primeiro autor a teorizar, ao elaborar tratado de currículo em - *The curriculum* (1918) – e, posteriormente com a obra *How make the curriculum* (1924), norteado pela perspectiva conservadora, que afirmava uma direção escolar com função semelhante à de uma empresa comercial ou industrial, sendo tão eficiente quanto, transferindo para a escola o modelo de produção feito por Frederik Taylor. Em oposição às concepções da escola industrial, o pesquisador John Dewey, pertencente à teoria progressista, preocupou-se mais com a construção da democracia, em que considerava serem importantes os interesses e experiências dos jovens.

Esse modelo de entendimento, segundo Mizukami (1986), foi criado por Bobbit, inspirado nas classificações de Tyler, verifica-se que a escola incorpora os métodos de ensino voltados para o trabalho. Visão que ainda iria se radicar na década de 60, na educação estadunidense, e futuramente influenciaria o Brasil, que posteriormente começa sofrer um processo evolutivo em conjunto com as demais áreas da educação.

Devido à inserção dos estudos realizados pelas outras áreas das ciências humanas (filosofia, ciências sociais, entre outros.), foi possível averiguar as dificuldades encontradas ao planejar o currículo, e em meio às tentativas de conceituar essas inúmeras questões, tornou-se necessário à constituição de uma *teoria crítica de currículo*, que de acordo com Pacheco (2005, p. 91), são advindas das “[...] orientações teóricas que tem sua origem em Kant, Hegel, e Marx, a sua sistematização em Horkheimer”, por causa da sua relevância, atualmente tornou-se presente nas diversas áreas do conhecimento.

A teoria de currículo crítica se configura na capacidade de olhar para as possibilidades de transformação da prática, tendo como base dois princípios estruturantes: a orientação para emancipação e pensamento crítico, que está imersa as investigações das contradições no campo de disputa de poder, na concretização de uma identidade, que diante de tantas culturas e concepções teóricas se expande a outros setores que não seja tão escolar, como aos centros de formação de professores.

Discussões estas devem estar presentes na formação do professor (inicial e continuada), desta forma, o autor expressa sua concepção de currículo sendo “[...] quarta dificuldade que consiste na construção de “castelos de areia curriculares”, ou seja, na discussão de questões enredadas na complexidade da teoria e da abstracção, que nada dizem aos docentes”. (PACHECO, 2005, p. 09). Devido às incertezas teóricas sobre o campo do currículo, dúvidas que sempre existiram e jamais foram resolvidas, promove uma situação emergencial decorrente no campo acadêmico na década de 1980, e por meio desses conflitos podemos dizer ter uma concepção crítica nas práticas curriculares.

A quinta e última dificuldade que identificamos nos estudos curriculares “[...] prende-se com as sucessivas luzes moribundas que escurecem o debate”. (PACHECO, 2005, p. 10). Crítica feita devido aos poucos estudos sobre currículo. A partir disso nos surgem às seguintes dúvidas: Não faz dos estudos produzidos sobre currículo um campo sujeito a turbulências quando a sua legitimação social? A produção de textos curriculares não faz surgir à diversidade teórica, ao mesmo tempo em que, na sala de aula, se edifica uma maneira legitimada por um fazer produtivista? Não são os currículos, “castelos de areia curriculares” (PACHECO, 2005) facilmente controlados pelas modas pedagógicas?

Não obstante, consideremos que o currículo é uma tentativa de comunicarmos princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e que possa ser efetivamente realizado. Em concordância com Pacheco (2005, p. 33), diversos autores¹², apresentam diferentes definições sobre o que é currículo, porém, pode se destacar que existe um consenso sobre sua importância.

Um dos elementos destacados é a integração dos estudos sobre as *experiências educativas vividas* pelos educadores e alunos, dentro do contexto escolar. Questão que deve ser analisada como ações dependentes de intenções prévias (objetivos e finalidades), com um propósito bastante flexível, que seja aberto e condizente das condições da sua aplicação. Diante disso, as compreensões sobre currículo estão além das simples análises de programas, de forma que, em diferentes áreas tem pesquisas direcionadas a este tema. Todas essas indagações fazem refletir sobre o que teria de tão importante nestes “documentos vivos”, para

¹² Schwab, Smith e colaboradores, Foshay, Rugg, Caswel, Stenhouse, Gimeno, Zabala e Kemmis,

ser também objeto de investigação de outros além da educação, como as ciências sociais, pelos estudos desenvolvidos por vários autores, até mesmo pela própria educação¹³.

Podemos vincular aspectos em comum entre esses pesquisadores, visto que um dos focos de interesse sobre o currículo seja o poder do discurso constituinte da teoria inclusa na sua construção, respectivamente em seus diferentes tempos históricos, afinal, é o currículo que norteia e dá subsídio à ação pedagógica do professor, e que representa a educação formal da sociedade. Portanto, compreendemos o currículo como uma práxis, não um objeto estático. Visto que, práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressões do projeto político cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desta forma, analisar o currículo significa estudá-lo no contexto em que se configura e de como se expressa em práticas educativas.

3.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL E OS MODELOS CURRICULARES

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20, e desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental das teorizações americanas, “essa transferência centrava na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre o governo brasileiro e norte-americano do programa de ajuda à “América”, (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13). Contudo, o planejamento para sua legalidade interna será construída oito anos depois.

Embora não se constitua como documentos obrigatórios os PCNs e o RCNEI foram elaborados pelo governo brasileiro, representado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1988, a fim de apresentar à comunidade escolar o cumprimento do Artigo 210 da Constituição Federal, que determina como dever do Estado para com a educação fixar “[...] conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, (BRASIL, 2007, p. 5e).

¹³ Lopes e Macedo (2002), Pacheco (2005-2006), Pacheco e Morgado (2002), Palma A. et. al. (2010), Ribeiro (1998), Sacristán (1992) e Silva (1999), Santos (1990), Chervel (1990), Goodson (1995).

Dentro as orientações PCNs, existem determinações que são irrevogáveis, que devem ser levadas em consideração por todos, no momento da construção dos projetos pedagógicos, como a composição de uma base nacional comum na Educação Básica¹⁴, de acordo com a Lei 9394/96.

§ 1º Integram a base nacional comum: a) Língua Portuguesa; b) Matemática; c) conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010, p. 66b, grifo nosso)

Mas, ao mesmo tempo, ainda na LDBEN 9394/96 é possibilitado uma autonomia para os membros escolares em outros aspectos, como a escolha do modelo do planejamento, que verificaremos a seguir, quais existem e quais os motivos de suas escolhas, a viabilidade e críticas existentes.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes, (BRASIL, 2010, p. 73b).

Entretanto, em meio de tantas orientações, e determinações estatais, em que segundo Pacheco e Morgado (2002, p. 30), acrescentam “que descentralização curricular existe quando o estado define o que se ensina, quando se ensina, para que se ensina, o que, quando e como se avalia?”, ou seja, seria uma autonomia total ou relativa. É neste sentido, que a formação docente deva ser constituída, em meios aos conflitos políticos e sociais que orientam sua profissão, sendo centros formadores de educadores capazes de negarem os meios de imposição, com a possibilidade de “[...] partilhar as responsabilidades, de caminhar em percursos jamais trilhados, é lutar para que a decisão seja fruto de um trabalho de equipe”. (PACHECO; MORGADO, 2002, p. 31).

¹⁴ Art. 14 Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Apontamos a escolha da estrutura curricular como um significado importante da autonomia instituída na escola para organização curricular, em que deve existir uma predominância do equilíbrio entre a sociedade, o educando e o saber estruturado. Ao mesmo tempo, estão às questões de ordem científico-técnico, que trata do planejamento e implementação dos componentes curriculares. Também fazem parte da estrutura curricular os seguintes elementos: a) cultura, b) contexto social, c) visão de mundo, d) políticas públicas, e) teorias educacionais, f) concepção do processo de ensino-aprendizagem, g) objetivos-finalidades, conteúdos específicos, h) experiências de aprendizagens, i) estratégias e meios de ensino, j) avaliação, entre outros saberes. Todos eles devem possuir lógica interna e ser pertinente a matriz teórico-filosófica.

Dentro da elaboração escolar, esses saberes admitem diversas modalidades de estruturação, dando origem a diferentes modelos curriculares, pois, “qualquer currículo apresenta, de modo explícito ou implícito, uma estrutura” (RIBEIRO, 1998, p. 79). Por essa razão listamos a seguir os modelos mais recorrentes de currículo, com objetivo de analisar e verificar suas críticas, com o objetivo de superá-las. Deste modo, de acordo com Ribeiro (1998), são: a) Modelo baseado em disciplinas e suas variantes; b) Modelos baseados em núcleos de problemas/nos modelos transdisciplinares; c) Modelo baseado em situações e funções sociais; d) Centrado no educando; e) Outros modelos de organização curricular. Assim, além desses modelos apresentados podemos apontar o currículo por projetos.

a) O modelo baseado em disciplinas: é dominante nas escolas brasileiras, se caracteriza segundo Ribeiro (1998) a autores que apontam ser o modelo mais lógico e eficaz; cabem aos especialistas disciplinares o estabelecimento de tal estrutura, e a participação e determinação do método. Justifica pela sua conveniência operacional, sua concretização prática, dos horários letivos, composição de turmas e até mesmo na formação de professores por disciplinas.

No entanto, as limitações deste tipo de currículo, pelo menos na sua forma pura, são variadas, desde a discussão da organização lógica das disciplinas, pela requisição de um saber previamente aprendido, do mesmo modo que contribui para a fragmentação de conhecimentos, que muitas vezes deixam para os alunos realizarem a iniciativa para fazer, e poder ter uma formação compartimentalizada

devido ao modo de pensar, capaz de afastar os problemas sociais e situações reais, pela pouca abertura dentro dos conteúdos pré-estabelecidos, deste modo, existe a necessidade de incluir no currículo já bastante congestionado disciplinas que tratem das transformações sociais, culturais e tecnológicos.

Mas, atualmente devido a essas críticas alguma organização tem sido construída a fim de amenizar essas questões, porém, ainda mantém a mesma estrutura das disciplinas separadas, temos a inserção de acordo com Ribeiro (1998), de alguns meios: pluridisciplinar (correlação de uma ou mais disciplina, relacionando as matérias); interdisciplinar (fusão das matérias disciplinares que tenham afinidades); e por área de conhecimento (mais vasta, com pouca separação das matérias por disciplina, elas se organizam em conjunto).

b) O modelo baseado em núcleos de problemas/transdisciplinares:

Essa perspectiva representa uma ruptura com o modelo curricular por disciplina, que correlaciona e funde as áreas disciplinares, aproximando aos problemas atuais, do ponto de vista sociocultural entre outros; a passagem para esse modo se deu pelos estudos interdisciplinares, preocuparam-se com o elo entre as várias áreas do saber, e utiliza como técnica além do trabalho individual os trabalhos em grupo, para isso precisa-se de um professor com saberes amplos, por essa razão defende uma formação mais geral. A principal dificuldade desse modelo está em não conseguir concretizar de forma apropriada, pela falta de professores formados de acordo com o princípio, bem como da falta de materiais e apoio didáticos (livros).

c) Modelo baseado em situações e funções sociais: tenta aproximar

os conhecimentos das causas sociais, quotidianas em que os alunos se defrontam ou vem a defrontar, para isso promove a instrumentalização por meio dos estudos das matérias com resolução dos problemas que envolvem as atividades sócias comunitárias. As limitações derivam da insuficiente pesquisa na gama dos conteúdos, pela falta de sequência, assim, como também no modelo anterior, a escassez de recursos pedagógico-didáticos apropriados e condições organizativas da vida escolar.

d) Modelo centrado no educando: Apresentam modalidades

diversas, currículo baseado em atividade e na experiência da criança, movimento criado pela escola e classes abertas, em que o currículo deve estar estabelecido em função direta aos interesses dos educandos. O papel do professor não consiste em selecionar, organizar e apresentar os conhecimentos, mas, de guiar, facilitar e

orientar as atividades do aluno. As limitações consistem na negligência de objetivos comuns a todos os alunos, caracterizada na função social, na transmissão cultural, existindo, desta forma, restrições para sua implementação em todos os níveis de ensino, pela falta de recursos e tempo dos professores com essa formação.

e) Outros modelos de organização curricular: que em rigor representa mais princípios metodológicos de construção de planos de ensino, divididos em dois exemplos, o primeiro baseia-se em processos cognitivos colocados por áreas de saberes, reside em produzir o máximo potencial de transferência de aprendizagem e na consolidação da aprendizagem permanente. O segundo modelo estrutura-se em torno das funções e competências determinadas, no estabelecimento de perfil funcional, e sua capacidade de resolução por meio da sequência lógica do conhecimento, com objetivos comportamentalistas em virtude do desempenho e característica do modelo behaviorista.

Diante dessa variedade de modelos estruturais podemos ressaltar que um modelo curricular não pode separar-se das condições práticas da realidade, e requisitar em conjunto o repensar da formação dos professores, na composição do grupo de ensino (tempo e espaço), em que de acordo com Ribeiro (1998), este seja talvez o real motivo que muitos currículos não chegaram ainda a ter condições de serem implementados.

Partindo dessa análise que se pode deparar como se organizam os currículos das escolas públicas brasileiras, assim como, na maioria das escolas particulares, que possui uma organização por meio de “disciplinas” ou “matérias”, colocadas de forma progressiva nas seriações, (por série/ano: na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); com disciplinas específicas de cada área do conhecimento.

Isto ocorre devido muitos currículos de formação de professores ainda estarem estruturados pela Racionalidade/Técnica, restrita em áreas de conhecimento. Porém, estudos tem questionado o que pressupõem esse modelo formativo, segundo Pimenta e Ghedin, (2006, p. 19) “[...] a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta ciência, depois sua aplicação [...]”, com a uma separação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade, desta forma, negam a formação de professores constituída no modelo tradicional, em que ainda se mantêm uma cultura dividida, restrita a conhecimentos isolados, fragmentados.

Todavia, ainda que se mantenha esse modelo de currículo e que por sua origem não favorece a uma educação integral do sujeito, estudos estão sendo desenvolvidos a fim de contribuir para uma superação da fragmentação do conhecimento. Inicia um modo compreensível de assumir que estas questões devem ser revistas por meio da abertura, da liberdade dada às escolas bem como se estabelece no Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394, 20 de dezembro de 1996:

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

E posteriormente,

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna. Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa? (BRASIL, 2007, p. 06).

Por essa liberdade conquistada pela educação, é que se tenta articular o modelo interdisciplinar, dentro da estrutura de disciplinas, em que propõem uma menor fragmentação dos conhecimentos, e correlaciona os problemas sociais a educação do educando. Em decorrência disso deva estar presente dentro de todas as fases da educação básica. Porém, as DCNs da educação básica apresentam inerente aos seguintes níveis, e como projetos.

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência (BRASIL, 2010, p. 66b).

Colocamos em evidência que interdisciplinaridade não pode ser um meio de “costurar as disciplinas por projetos”, mas, de ser de fato a organização do conhecimento no projeto político pedagógico, desse modo, tanto para Piaget quanto para Morin (2002), ela se caracteriza como uma ordem epistemológica. A finalidade da interdisciplinar “[...] vai além dos estreitos limites do ensino escolar, podendo ser pensada enquanto uma forma não simplificadora de leitura de mundo [...]” (RUIZ; BELLINI, 1998, p. 67), mas que possibilite se perceber a existência da epistemologia do conhecimento.

Entender a interdisciplinaridade no currículo implica em admitir que em cada situação existam variáveis interferindo simultaneamente na aprendizagem, vindas da própria realidade, e delegar essas correlações, e contextualizações que aos alunos se torna inviável pela complexidade da ação.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido do originário do termo *Complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2009, p. 89).

Portanto, segundo Ruiz e Bellini (1998), a reflexão da interdisciplinaridade na escola, precisa ser da reforma do pensamento sobre o que orienta o fazer educacional.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinares, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (BRASIL, 2010, p. 23a).¹⁵

¹⁵ Conforme nota constante do Parecer CNE/CP no 11/2009, que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, “Quanto ao entendimento do termo ‘disciplina’, este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. O referido Parecer havia retomado outro, o CNE/CEB nº 5/97 (que tratou da Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96),

Isto ocorre porque o currículo possui um desenvolvimento, ou seja, etapas, em que as reflexões por meio de sua avaliação demonstram os erros e acertos neles constituídos no seu decorrer. Desta maneira, compreender o desenvolvimento curricular deve-se primeiramente investigar como se inicia seu processo de produção, e que segundo Pacheco (2005), é composto por estágios: a elaboração, implementação e a avaliação.

Já na sua primeira etapa de elaboração deve ser evidenciado que o currículo é composto por teorias paradigmáticas que operam em nossa sociedade, e de certa forma está presente nos discursos educacionais e é compreendida na atuação docente. Perrenoud (1996), analisa o currículo em três dimensões, o currículo oficial, registrado pelo documento impresso, o real que acontece no momento em que a aula está sendo realizada, e o currículo oculto em que o docente não consegue averiguar a proporção em que os conhecimentos construídos pelo aluno influenciará na vida fora do ambiente escolar.

Entretanto, essa divisão não pode ser compreendida de forma enviesada, em que fragmenta o ensino, sendo o real da sala de aula desvinculado do oficial, devido à prescrição do currículo por agentes externos ao meio educacional, contratados para escrever os documentos a serem seguidos com exatidão pelos professores no âmbito escolar. Atitude essa muito contestada, pela pouca funcionalidade, e passa então à comunidade educativa requisitar a democracia da construção pelos próprios educadores, objetivo este assegurado por lei: resultante da mobilização de muitos educadores.

[..] torna-se necessário dar continuidade a essa mobilização no intuito de promover a sua viabilização prática pelos docentes. Para tanto, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, tem um papel importantíssimo no sentido de incluir, em seus currículos e programas, a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. (BRASIL, 2010, p. 56 b).

que, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular. Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e CNE/CEB nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho”.

Neste sentido, o objetivo apoiado pelas políticas públicas em vigor, passou a advogar que a reorganização curricular do ensino básico, tenha como necessidade a superação de uma visão estática, prescritiva e normativa de currículo. E que nele seja explícito os princípios orientadores da organização, da gestão curricular do ensino básico e da avaliação das aprendizagens. Integrando, assim, os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do processo educativo.

Para que de fato aconteça a autonomia no transcorrer do currículo nas escolas, deve ser preconizada a necessidade de apoiar o desenvolvimento de novas práticas de gestão do currículo, em que o papel do professor reflète ser um agente no *currículo em ação*¹⁶. Desta forma, a escola possui ao mesmo tempo a função de ser uma instituição de transmissão de conhecimento, como também de construção de saberes, que solicitam dos seus agentes mediadores, os educadores, uma sistematização que ordene esses dois fatores, ou seja, nas escolhas e seleção dos conteúdos e na sua transposição didática.

Deste modo, o seu desenvolvimento necessita de ser avaliado, pensado, e desta maneira reconhecer que uma avaliação de qualidade associa-se a ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola e supõem que tais sujeitos tenham clareza quanto, alguns aspectos, tanto da ordem profissional como curricular, todos os professores devem: a) conhecer os princípios e as finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes, e da mesma forma conhecer suas limitações não sendo concebida como avaliação final; b) Apresentar um projeto político pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, em que são respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural; c) Apoiar a riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural; d) Interpretar os “padrões de qualidade” estipulados pelo governo, e verificar quais as relevâncias em seus apontamentos. (BRASIL, 2007).

¹⁶ Compreender o currículo em ação é considerá-lo aberto a mudanças, uma vez que se modifica conforme as reflexões e análises; o professor se utiliza de forma direta em suas aulas e a partir delas conhecimento em ato que as avaliações são exercidas.

Escolhemos discutir com maior profundidade o currículo estruturado pelo modelo disciplinar, devido ser o mesmo do contexto dessa pesquisa, adotado no sistema municipal, estudado. Diante dessa realidade, o currículo é construído com os conhecimentos gerais de todos os professores, sendo ao mesmo tempo individual, compreende que cada um possua características singulares, com conhecimentos específicos a serem ensinados, e que se organizem de acordo com a realidade de cada grupo de estudante, pela sua fase de aprendizagem, cabendo então aos professores seguir os aspectos políticos e reorganizar o que serão ministrados em suas aulas, conforme seus planejamentos. Por essa razão veremos a seguir como esse projeto se concretiza na disciplina Educação Física.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Devido as diferentes teorias que constituem o ensino da Educação Física, e como discutido no capítulo anterior, essa diversidade de concepções também atinge a inserção da disciplina no ambiente escolar, de forma a alterar as suas finalidades, razões essas de origem, da natureza, e da especificidade da “[...] Educação Física que articula a contribuição das várias teorias científicas, e elabora explicações e compreensões mais ricas e complexas na medida em que tecem, em torno de fenômenos concretos, interpretações tencionadas por um eixo central”, (SANCHES GAMBOA, 2007, p. 29), vindas da motricidade humana, da corporeidade, a conduta motora, ou cultura corporal.

A Educação Física apresenta uma pluralidade de teorias e abordagens de ensino, que faz dela um campo de opções ao escolher quais conteúdos serão ensinados e listados no projeto político pedagógico. Citamos algumas delas:

A **Cultura Corporal**: pode ser encontrado na obra de Soares et al (1992), nos PCNs (1997), e nas Diretrizes Curriculares do Paraná. (2008). A **Cultura Corporal de movimento**: é descrita nas obras de Kunz (2005). O **Multiculturalismo e Pedagogia da cultura corporal**: estão contidas das pesquisas de Neira (2007). A **Cinesiologia Humana**: está presente nos estudos de Oliveira (1988). O **Movimento Corporal ou Cultura de Movimento**: é denominada por Bracht (1999). O **Movimento Humano ou Comportamento Motor** ou Aprendizagem Motora: é defendida pelos estudos de Tani (2000). A **Saúde ou Promoção da Saúde**: pelo

pesquisador Guedes (1995). E por fim, **A Motricidade Humana** Manuel Sergio (2005), e com base nesses princípios **O movimento culturalmente construído**, de Palma et al. (2010).

Desta maneira, mesmo com tamanhas divisões acerca desse assunto, todos a consideram como uma matéria curricular obrigatória, sendo tratada pedagogicamente na escola, porém, diante dos princípios assumidos nessa pesquisa consideramos como o estudo do homem em movimento, apresentando suas ações intencionais de causa e consequência para com a sociedade.

Para compreender o papel da Educação Física na escola devemos nos reportar de como essa está inserida no projeto político pedagógico e qual a sua finalidade. Desta forma, nos posicionamos de acordo com estudos desenvolvidos por Palma et al. (2010), em que a respectiva disciplina deva contribuir para o objetivo geral da escola, assim, como as demais, devem promover um processo de construção de autonomia pelo estudante/aluno.

Os conhecimentos da Educação Física necessitam ser organizados de forma lógica, e de acordo com a aprendizagem dos alunos. O professor precisa compreender que a sistematização dos conteúdos está estruturada de acordo com uma epistemologia, e é por essa razão que nos adotamos como constituintes da Motricidade Humana. Sérgio considera a Motricidade Humana como

Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropológico. (SÉRGIO, 1987, p. 153).

Sendo assim, formado por uma visão interdisciplinar, resultando numa ciência da e para a educação, que busca sistematizar a reflexão crítica dos processos educativos nas diversas áreas do saber. Ainda de acordo com o autor:

A motricidade humana significa um novo paradigma do saber e do ser: porque todos os paradigmas clássicos, simplificadores, fragmentados e fragmentadores, deverão transformar-se em complexos e dialogantes: não negando os conhecimentos já existentes, mas, proporcionando uma ressignificação de seus sentidos e significados, ação essa considerada como intencional. (SÉRGIO, 2005, p. 153).

Pelo fato de considerar o movimento humano como ação intencional, expressiva, e que coloca os sujeitos em situação de pensar sobre o seu próprio movimento, fez com que a Educação Física fosse correlacionada no âmbito escolar como uma relação pedagógica planejada, representada por um conjunto de operações complexas que transformam o currículo em prática real.

O objetivo principal dessa relação, eminentemente participante, é de possibilitar a construção e reelaboração de conhecimentos por parte dos estudantes, ou seja, promover aprendizagens pela elaboração-reelaboração criação-recriação, ativa e crítica, de um conhecimento. Concebemos que este processo possibilita o conhecer. Conhecer é analisar, organizar, identificar, contextualizar e relacionar as fontes dos conhecimentos, estabelecendo as diferenças destas quando da produção da informação, aprendendo o significado e o sentido do objetivo do conhecimento. (PALMA. J; PALMA. A, 2006, p. 03).

Conforme esses objetivos que foram mencionados segundo os autores, a disciplina Educação Física assume na escola como um ramo pedagógico da Motricidade Humana que tem como função a sistematização de conteúdos fundamentados no *movimento culturalmente construído*. Assim, os conhecimentos específicos da área devem ser ensinados com o propósito de promover aos alunos consciências críticas também sobre o que diz respeito os objetos de estudos dessa matéria, como os fenômenos sócio-políticos-culturais: Esportes, jogos, brincadeiras; conhecimento sobre a corporeidade, entre outros.

Em decorrência desses objetivos e finalidades, os conteúdos se estruturam da seguinte forma: a) **o movimento e a corporeidade** são inseridos na fase inicial do ensino, em que os conteúdos relacionados são direcionados a compreensão do próprio corpo e da ação motora como integrante a corporeidade; b) **o movimento e os jogos**; concentra as manifestações lúdicas como integrante a cultura motora c) **o movimento e o esporte**, os estudos são focados na constituição cultural da própria sociedade por meio das modalidades, sendo os esportes e os jogos elementos centrais; d) **o movimento e expressão e ritmo**, compreende a ação motora expressiva, em que as artes cênicas e a ginástica são os grandes componentes desse núcleo; e) **o movimento e a saúde**, aborda-se as condições básicas de saúde, abarcando questões como higiene, nutrição, qualidade de vida e atividade física. (PALMA. A et al., 2010, p. 55).

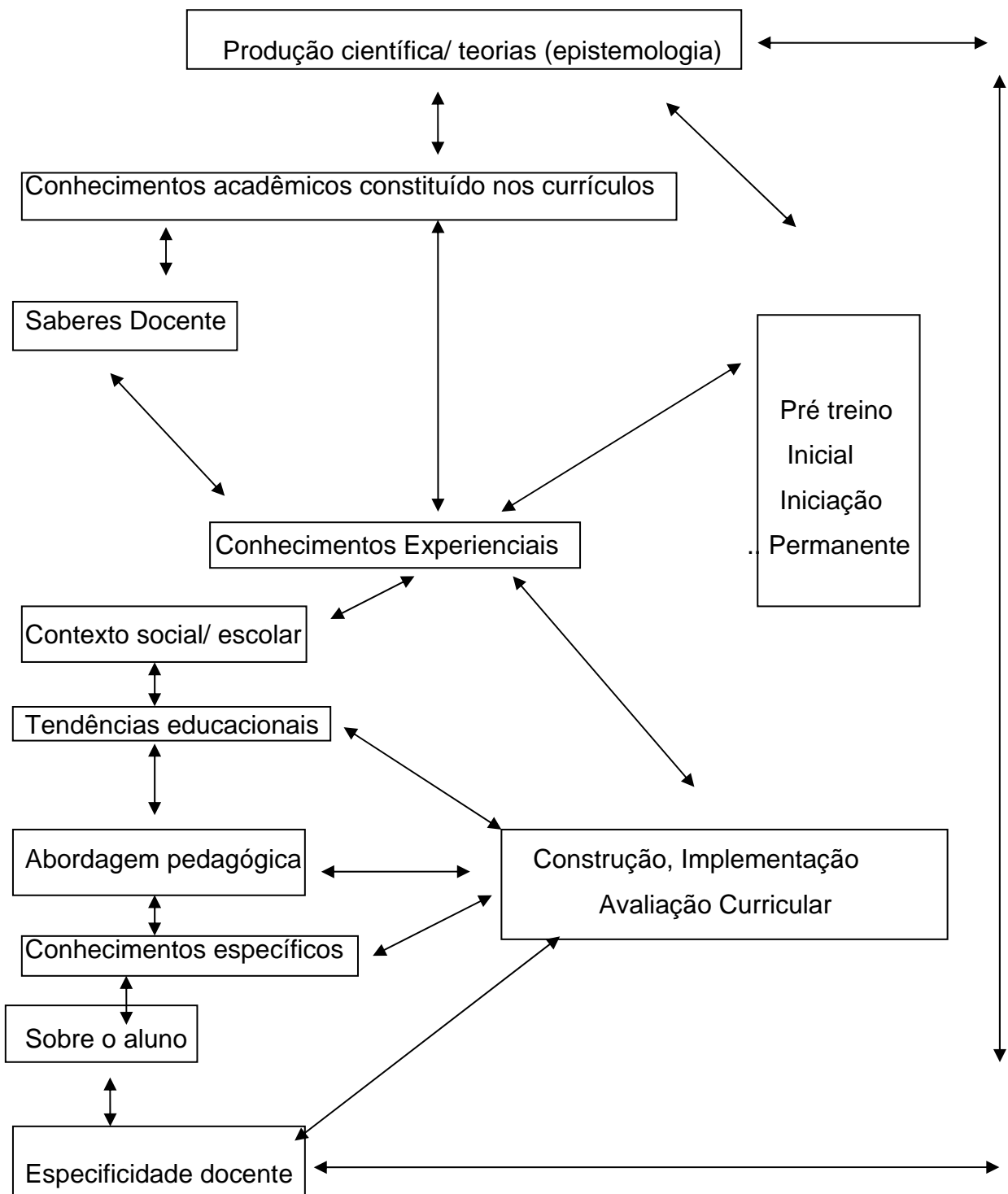
Outro item importante é a construção e a organização dos objetivos, “[...] que apresenta, sem dúvida, uma operação essencial e, simultaneamente, bastante complexa do planejamento do currículo” (RIBEIRO, 1998, p. 94), e por meio da determinação dos objetivos que são selecionados os conteúdos, e construídos suas subdivisões, e estruturadas de acordo com cada cultura regional pelos dos seguimentos escolares. Neste momento, o professor deve expressar seus conhecimentos construídos em percurso formativo, de forma autônoma, pois, é partir de suas ressignificações que o ensino se desencadeará.

Nesta etapa de transposição didática do conhecimento que o professor demonstra seus saberes da experiência, pela reflexão das aulas anteriores, em todas as suas etapas, desde o planejamento das aulas com as pesquisas de distintas fontes: livros, internet, consultas nos materiais didáticos, e a análise do próprio resultado, verificando-se os objetivos foram alcançados, e se suas problemáticas estavam adequadas e desencadearam a aprendizagem em seus alunos.

A construção do Projeto Político Pedagógico esta representada na figura 3 que segue, na qual, também apontaremos as articulações com a profissão docente.

Podemos observar no esquema que a construção de um currículo implica no conhecimento sobre a teoria de currículo (PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O., 2003), que será norteadora de sua estruturação. É nela que as relações políticas e pedagógicas estarão explícitas. O conhecimento acadêmico/científico não pode se distanciar dos saberes escolares, e nesse processo de ressignificação em conteúdos de ensino exige do docente em conhecer o processo de produção (as teorias epistemológicas). Ao mesmo tempo em que devem também reconhecer sua identidade profissional, sua escolha teórica, isso está implicado nas suas fases de formação no seu contexto. Desta maneira, podemos afirmar que todos os docentes possuem uma Tendência educacional que orienta sua ação, até mesmo os professores que as desconhecem. Por essa razão elencamos algumas que de acordo com Mizukami (1986), são as que mais influenciaram a educação brasileira. É a partir delas que os professores agem, criam os todos os outros conceitos sobre os: Conhecimentos específicos; Sobre o aluno; Especificidade docente; Construção, implementação e avaliação curricular.

Figura 3 - Conhecimentos inerentes à construção do Projeto Político Pedagógico



Fonte: Próprio Autor.

No próximo bloco discutiremos à respeito da reflexão sobre avaliação do currículo, em que essas análises individuais se unem com as dos demais professores a fim de melhorar a qualidade do ensino dos alunos.

3.4 AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Consideramos a avaliação como pertencente ao processo educativo, desta forma, esta intrínseca a ação docente, esse por sua vez que atribui sentido e significado em todos os procedimentos por ele realizados dentro da escola. Diante dessa afirmativa, esclarecemos o que compreendemos que seja avaliação de acordo com a teoria construtivista, constituídas nos estudos de Hoffmann.

Minhas investigações teóricas sobre avaliação configuram-se hoje duas direções (não ambivalentes). Em primeiro lugar, na análise dos princípios inerentes a uma proposta construtivista de educação (a partir da teoria psicogenética de Jean Piaget), coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais. (HOFFMANN, 2010, p. 21).

Avaliar nesta perspectiva exerce uma função dialógica e interativa, ela promove seres moral e intelectualmente críticos e ativos, inseridos no contexto sóciopolítico, isto é, por meio da reflexão sobre os acertos e erros que se constrói um conhecimento a fim de atuar na realidade. A partir desse princípio que os professores elaboram seus objetivos e instrumentos para verificar sua atuação na ambiente escolar.

Como já referenciado anteriormente¹⁷, cada teoria educacional apresenta uma concepção sobre o que seja avaliação, desta maneira, possui intenções políticas, econômicas e sociais, em que se estabelece de acordo com os objetivos propostos pelo sistema governamental. E que de certo modo alterada a ação docente, o seu modo de pensar e agir na sala de aula, devendo seus ensinamentos estar de acordo com que lhe é orientado.

A avaliação na educação está presente em três campos: 1) Na *avaliação do sistema escolar*, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, como meio de apuração da educação pelos municípios, estados e nação, em que a

¹⁷ Conteúdo exposto no capítulo II, no tópico “As Tendências educacionais e as abordagens Pedagógicas nas aulas de Educação Física”.

principal responsabilidade é do poder público, porém, com instrumentos muito questionados, pela falta das observações qualitativas, por serem provas padronizadas e quantitativas (Prova Brasil¹⁸, entre outros); 2) Nas avaliações dos professores durante o processo de ensino-aprendizagem; verificando a *aprendizagem dos estudantes*, em que o professor tem um protagonismo nas respostas por eles expressas, servindo para analisar o desenvolvimento de seus ensinamentos; 3) A outra manifestação da avaliação é da *própria instituição* como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político pedagógico coletivo, existindo assim a necessidade de análise do próprio currículo. Ações devem ter o mesmo princípio norteador, desta forma, esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estarem em regime de permanentes interações, respeitados os objetivos, de forma que se obtenha legitimidade.

Elencamos, deste modo, como foco deste capítulo a avaliação do currículo e o processo de formação continuada, pois, ao analisar o currículo e ao mesmo tempo averiguar as próprias práticas pedagógicas do professor, a sua atuação profissional, o que podemos considerar ser constituinte de sua carreira. O que nos leva a indagar quais critérios deve ser elencado ao analisar a ação docente, com base em que conceito se estabelece as aferições, e as relações existentes.

Neste sentido, a compreensão do que seja avaliação é correspondente à teoria adotada e estrutura no currículo, ela está intrinsecamente atrelada ao objetivo e finalidade almejada. Apesar de possuírem funções diferentes não tem como terem conceitos opostos, por esse motivo concordamos com a seguinte afirmação:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e o acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2010, p. 17).

Com bases nestes entendimentos a construção e avaliação do projeto curricular escolar, devem ser desencadeadas pela compreensão de que: o currículo seja uma elaboração contínua e inacabada; “[...] a decisão curricular jamais

18 Prova Brasil- Avaliação realizada pelo MEC, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

está terminada, a decisão curricular não linear, é fundamental conciliar decisões, a decisão curricular é algo dinâmico que está e, permanente movimento”, (PACHECO; MORGADO, 2002, p. 15), sendo a escola um espaço de desenvolvimento coletivo e individual, com a (re)construção de saberes, de normas, de atitudes e valores; que possui uma autonomia e compromisso social.

Seguindo esse preceito a elaboração e avaliação do currículo depende da capacidade dos professores construírem esse projeto, da análise do contexto educativo, em fazer com que sejam publicamente conhecidos e aceitos pela comunidade, segundo Pacheco e Morgado (2002, p. 46) “A partir do trabalho cotidiano na escola, o professor recolhe informações muito diversas em relação aos seus alunos e que, obrigatoriamente, formaliza em registros estruturados”, este é uma das estratégias que contribuía para a coleta de informações e tratamentos de dados sócio culturais da comunidade escolar, e suas análises que dão subsídios para os planejamentos e escolhas dos objetivos, que fará de seus ensinamentos mais significativos.

Consequentemente não existe uma única maneira de se avaliar nem de apresentar um manual de como se fazer, assim, de acordo com Pacheco e Morgado, (2002, p. 48), “os critérios que são decididos e avaliados pelos professores, pois a avaliação não é jamais um receituário de propostas que os novos mentores de engenharia tyleriana nos fazem supor”.

Contudo, é necessário que se tenha algumas estruturas para se realizar a avaliação pode-se ter como orientação algumas, estrutura matriz (PACHECO; MORGADO, J. C., 2002), dentro de alguns critérios encontrados nas *Justificativas do Projeto*, fomentadas pelas orientações educativas presentes nas Políticas Públicas, elencamos para análise como referência alguns desses documentos para verificarmos suas concepções.

Como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – Educação Física do PR (2008), o livro publicado pelo MEC denominado de “Indagação sobre currículo: currículo e avaliação” (2008) e “Diretrizes de Bases da Educação Nacional”, verificamos que esses documentos possuem uma linha de convergência, de forma que “[...] a Avaliação deve ser útil tanto para o aluno quanto para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo” (BRASIL, 1997, p. 55). Já nas Diretrizes Curriculares de Educação Física do Paraná

(2008), situa-se que a avaliação da aprendizagem em Educação Física tem conduzido os professores à reflexão, ao estudo aprofundado, para buscar novas formas de compreensão de seus significados no contexto escolar.

Da mesma forma que se compreende no texto fornecido pelo governo que “a avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros”. (BRASIL, 2007, p. 20).

Por fim, concluímos que os documentos apontam os princípios de avaliação direcionados para a orientação do professor em sala de aula, porém pouco se direciona ao currículo em si, quando, como, e por onde deve ser começado. Estruturamos assim, de acordo com os estudos de Pacheco e Morgado (2002, p. 46), uma reflexão sobre a construção do projeto curricular na escola, com relação à avaliação da matriz curricular.

A avaliação sendo parte de um processo maior deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Por fim, olhando a avaliação numa perspectiva de integração e formação, “[...] a definição de critérios de avaliação pela escola faz-se tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a avaliação dos projetos que identificam a escola como unidade de formação”. (PACHECO; MORGADO, 2002. p. 49). Formação que consideramos transformadora em que ao mesmo tempo em que eles ensinam algo a alguém e fazem a reflexão dessa ação, também se modificam. Atitude essa que o professor desenvolve ao avaliar, ato que deve estabelecer com antecedência e respeitar os princípios, critérios, refletidos e construídos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha na educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.

Promover a construção de um currículo dentro desta proposta, também significa pensar em uma formação continuada, pois, isso implica na mobilização de estudos e a dedicação dos professores, uma vez que requisita desses educadores esforços para transpor esses conhecimentos nas suas ações pedagógicas.

Diante de tantas análises podemos fazer alguns apontamentos aos questionamentos de Pacheco (2005), em que as teorias curriculares por si só não podem transformar a ação docente, senão existe uma modificação na formação do professor, pouco ou quase nada se modifica, pois ao mesmo tempo, que se constroem as pesquisas, se edifica na sala de aula, uma maneira legitimada por um fazer produtivista. Assim, não são os currículos, “castelos de areia curriculares” facilmente controlados pelas modas pedagógicas?

As DCNs da Educação Básica, que se deve ter uma formação continuada para que de fato o currículo seja o orientador das ações docente.

VII – preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto a adoção, a opção da metodologia didático-pedagógica mais própria as aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). (BRASIL, 2010, p. 45b).

Contudo, esse tipo de formação continuada e de construção de conhecimento não foi abordado, não basta ser conferida na lei a segurança para que se tenha um processo permanente de qualidade. Da mesma forma que confere as IES, a responsabilidade de abrangerem na formação inicial competências aos professores para buscar, analisar ao longo de sua carreira as informações a eles oferecidos como cursos, programas de capacitação, ou de atualização dos conhecimentos. Assim, fica expresso sobre a formação docente.

Art. 58 A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2010, p. 78b).

A formação continuada contemplada no projeto político pedagógico tem que abranger os assuntos da atualidade, pertinentes aos conhecimentos escolares, porém, é inegável o fato de deverem estar estruturados no próprio currículo, não de acordo com o professor por si só deseja implantar. É por meio da sua avaliação, que essa atualização acontece, o que nos faz pensar em consenso com (Pacheco; Morgado, 2002) sobre que modalidade de avaliação faz sentido? É

necessário um modelo de avaliação? Que instrumentos podem ser utilizados? Quem elabora o relatório? Indagações que não possuem uma resposta pronta, finalizada, mas, que deve servir como orientação aos professores no momento de refletirem sobre seus próprios planejamentos curriculares.

Ao averiguar todas essas questões o professor simultaneamente se apresenta numa formação continuada, em consequência de conseguir verificá-las necessita de uma busca do aprofundamento do conhecimento, em que não pode ser em fontes inseguras, neste caso, que colocamos ser essencial a participação das IES que se pressupõem ser parcialmente responsável pelas publicações científicas.

Logo, pensar sobre construção, desenvolvimento e avaliação curricular, é se envolver por diversas indagações, na abordagem desses conhecimentos nas formações de professores, sendo na inicial ou continuada. Sobre os currículos presentes nas escolas e nas suas teorias pedagógicas, que nos mostram um primeiro significado: de que não são conteúdos prontos a serem ensinados aos alunos, mas, são uma elaboração e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos, em dinâmicas sociais, políticas, culturais, e pedagógicas. Conhecimentos de origem também das práticas reflexivas derivadas das atuações e interpretações dos docentes (conhecimento da experiência), e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como professores e pesquisadores, estudá-las e pesquisá-las para evoluir de maneira qualitativa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apontamos que o nosso propósito ao eleger a tipologia exploratória participativa, se deu por averiguar as concepções dos professores sobre os saberes experienciais, diante disso, temos que aclarar as relações desse sujeito com o ambiente em que atua, assim, como o seu discurso. Isso nos remete a necessidade de utilizar uma metodologia constituída de diferentes formas de investigação, pelo fato de que esta pesquisa apresenta como objetivo o aspecto “formativo”, de modo a *contribuir* para a avaliação do grupo de estudo em que os participantes estão vinculados.

Outro fator importante a ser ressaltado é o fato de esta pesquisa estar vinculada a proposta do “Projeto Integrado”, que tem, de acordo com seu coordenador Palma (2005, p. 16), “O enfoque crítico-dialético será adotado como abordagem em nosso projeto, pois, apresenta uma situação de rompimento com determinadas visões paradigmáticas [...]”, ao mesmo tempo tem o propósito de oferecer por superação, um contraponto epistemológico das formas tradicionais de cunho positivistas, propondo o enfoque crítico dialético, que utiliza também os métodos qualitativos dentre os quais se destaca a pesquisa ação, que esta sendo desenvolvida dentro do grupo de estudo.

Construído assim, com base nos princípios da Pesquisa-ação, em que segundo Kincheloe (1997), afirma que a pesquisa-ação, que é crítica, exonera os elementos positivistas de racionalidade, objetividade e de verdade absoluta, e que deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos, porque ela não quer apenas compreender ou descrever o mundo que investiga, mas transformá-lo, devendo gerar um processo de reflexão crítica coletiva.

4.1 PROJETO INTEGRADO EM IBIPORÃ: O CONTEXTO E OS SUJEITOS EM QUE SE REALIZOU A PESQUISA

Nossos procedimentos metodológicos foram construídos com a consideração do processo histórico da formação continuada dos participantes do grupo de estudo, assim, iniciamos com a apresentação dos motivos que deram início à parceria entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL), representada pelo

“Projeto Integrado” e a Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã, a fim de proporcionar um processo de formação continuada aos professores de Educação Física. Em seguida explicaremos como está sendo realizado esse processo, o público atingido, e a participação da pesquisadora neste programa.

4.2 FATORES QUE MOTIVARAM A PARCERIA

A parceria entre os órgãos se deve à iniciativa do assessor pedagógico da Secretária Municipal de Ibiporã, que percebeu ao realizar uma pós-graduação (*Lato Sensu*), em Educação Física escolar no ano de 2004, promovido pelo Centro de Educação Física e Esporte (CEFE) a necessidade de compartilhar o conhecimento por ele construído com os demais professores da rede. Assim, verificou-se a urgência em construir um currículo da área, pois, a rede inseriu a Educação Física nos currículo escolar como disciplina a partir de 2004, mas, esse trabalho não poderia ser solitário, deveria ser em conjunto com os demais professores, a fim de garantir a sua legitimidade. Neste intuito, necessitaria do apoio dos professores da respectiva universidade para concretizar essa idealização e torná-la real.

A parceria teve início em 2006, em uma reunião conjunta entre os professores da UEL e os professores de Educação Física da rede de ensino, nos quais, foram convidados a participar, sendo a presença unânime. Neste primeiro contato ficou estabelecido que haveriam encontros quinzenais, todos realizados durante as horas atividade ¹⁹, com a leitura prévia de textos sobre os aspectos que abrangem a carreira profissional do professor, como: formação docente, epistemologia docente, teorias/abordagens da educação, sobre o processo de ensino-aprendizagem, teoria curricular, construção curricular, avaliação, conflitos interpessoais, conteúdos específicos, entre outros.

Mediante aos estudos foi construído um currículo, sendo ele um meio e o próprio modo de refletir e promover a formação continuada. Assim, à medida que, os planejamentos foram sendo colocados em práticas, dúvidas e questionamentos vinham à tona, fazendo com que houvesse constantes avaliações

¹⁹ A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício.

do currículo elaborado. Desta maneira, todo início de ano letivo, na semana pedagógica²⁰, o grupo discute as mudanças necessárias anotadas durante o seu ensinamento. Razões que fortalece o objetivo inicial, de resignificar os conhecimentos dos professores.

O processo foi composto durante todos os encontros pautados com pesquisas, artigos, livros presentes na literatura, mantendo um vínculo com as teorias educacionais, e a teoria de currículo, assim, como também as análises dos modelos existentes na Educação Física. Após esse estudo, os professores se posicionaram reconhecendo a necessidade de ter como orientação uma teoria crítica da educação. Visão essa constituída na parte introdutória do documento por eles apontado, e discutida durante os encontros do grupo. Este texto inicial contém: a visão de mundo, sociedade, escola, educação, concepção de humano, papel da docência, os saberes escolares, ensino-aprendizagem, da Educação Física em específico, e concepção de avaliação.

Com base em (Palma. A. et al., 2010), estruturam os conteúdos e núcleos de saberes: sendo eles: a) Construção e Estruturação do movimento; b) Manifestações culturais do movimento; c) O movimento, a saúde e as estruturas orgânicas. Contudo, resignificaram de acordo com suas concepções que seria mais compreensível reduzir para três núcleos, o que no livro sistematiza em cinco.

Esses núcleos foram divididos por séries/anos, e por bimestres, de igual regime que a proposta da rede municipal traz como orientação para as demais disciplinas escolares. Mantendo dentro de cada núcleo os temas, subtemas, assuntos e objetivos, orientando assim, o planejamento das aulas, sendo essas individuais.

No ano de 2011, completou 5 anos de parceria entre a UEL e a rede municipal de Ibiporã, o qual, a participação de muitos professores de forma voluntária, podendo receber os alunos estagiários ou não. Esse vínculo somente se manteve, pelo fato de que demonstraram serem perseverantes, e que os estudos têm contribuídos em sua profissão.

²⁰ A semana pedagógica aqui no caso se trata dos momentos previstos no calendário letivo da rede Municipal de Educação Ibiporã, que tem como propósito possibilitar ao professor uma formação continuada.

4.3 APOIO DO “PROJETO INTEGRADO”

O grupo de estudo de Ibiporã está incluído no projeto denominado de “Projeto Integrado”, que tem como temática a formação inicial e desenvolvimento profissional contínuo de professores: integrando possibilidades de pesquisa, ensino e extensão.

O projeto foi construído, e é coordenado por professores da Universidade Estadual de Londrina, do Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), do Departamento Estudos do Movimento Humano (EMH), sendo planejado a fim de unir estudantes da graduação e pós-graduação, com professores já atuantes nas escolas, com o propósito de gerar benefícios a ambos, por meio de *Extensão, Ensino e Pesquisa*.

4.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Desta maneira, os professores escolhidos para este estudo são os docentes de Educação Física que estão em um processo de formação continuada e que um dos propósitos é a construção e implementação do currículo da área, para as escolas municipais, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

A Secretaria de Educação disponibiliza um recurso financeiro mensal para manutenção do projeto, financiando a participação dos professores em congressos, e para o auxílio do transporte e outros custos que geram o deslocamento até o município dos estudantes (acadêmicos/estagiários) até a sede do município uma vez que a maioria deles é da cidade de Londrina, onde se localiza a UEL, sua instituição formadora. No entanto, o programa também conta com outras fontes de investimentos, que são revertidos a alguns estagiários. Segue um quadro explicativo:

Quadro 4 – Os participantes do grupo de estudo?

Professores	Número de participantes
Docentes da Universidade Estadual de Londrina	02
Professores de Educação Física	16
(Acadêmicos/estagiários)	
Bolsistas - PIBIC-CNPq	04
Bolsistas - Prefeitura Municipal de Ibiporã	08

Fonte: Próprio Autor

Os acadêmicos/estagiários são integrantes ao grupo de estudo, participam das reuniões, e acompanham os professores durante suas aulas, com o trabalho de extensão, e até mesmo em alguns casos com projetos de pesquisa nas escolas, muitos iniciam no primeiro ano, auxiliando o professor e codirigindo as aulas, entretanto, por nenhuma hipótese assumem a turma como professor responsável. Com exceção aos estagiários do terceiro ano, que ao realizarem seu estágio obrigatório assumem a direção das aulas, porém, com a permanência do professor em sala de aula, e com o acompanhamento de um supervisor (UEL). Isso gera uma aprendizagem para ambos os casos, e outro fator favorecedor se deve pela possibilidade de permanecerem durante um longo período com os docentes, mesmo após o término da carga horária obrigatória de seus estágios, eles podem observar a continuidade de seus ensinamentos, porém realizada pelo docente de campo.

Na realização das pesquisas, em que envolve as iniciações científicas, e dos trabalhos de conclusão de curso, o contexto também contribui, pois é um campo fértil, com muitos acontecimentos geradores de indagações merecedoras de serem investigadas, na qual, sobre orientações dos coordenadores (docentes da UEL) são desenvolvidas gerando novos conhecimentos.

Foi diante desse cenário que a minha história como estudante, professora e pesquisadora aconteceu, desta maneira, farei uma colocação pessoal da minha participação no Projeto Integrado, e no grupo de Estudo de Ibiporã.

4.5 A MINHA TRAJETÓRIA NO GRUPO INTEGRADO

A minha trajetória no grupo de estudo começou na graduação sendo uma das alunas de iniciação científica que acompanharia um dos professores em processo de formação continuada. Estava no segundo ano da graduação quando ingressei no projeto, tendo a oportunidade de participar da primeira reunião realizada com a parceria entre a Universidade e a Secretaria da Educação.

Nesse período, realizei dois trabalhos de iniciação científica, com o tema a “Análise da teoria adotada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem”, sendo um deles meu trabalho de conclusão de curso em Educação Física Licenciatura, abordando como temática, o “Processo de ensino-aprendizagem em Educação Física: analisando um contexto de aulas”.

Após o término da graduação fui selecionada para integrar o quadro de professores na condição de professor celetista (temporário, por contrato de um ano), o que me possibilitou permanecer participando do Projeto Integrado e das reuniões do grupo de estudo. Essa mudança de olhar me possibilitou verificar a importância do grupo nas fases de formação distintas, ora quando em processo inicial, e como formação contínua.

Foi essa relação que surgiu o interesse dessa pesquisa, as indagações partiram da minha realidade em conjunto com as dos demais professores.

4.6 NÚMERO DE SUJEITOS E OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

Foram entregue no ano de 2011, a todos os professores de Educação Física da rede municipal de Ibiporã um questionário (Apêndice A), somando um total de dezesseis participantes, nesta etapa não houve nenhum caso de recusa em responder as questões. O local da coleta foi o momento da segunda reunião bimestral, em que os docentes avaliam o currículo, sendo convocada a participação pelo coordenador da Educação Física da rede municipal, na qual, é obrigatória a presença de todos (em seus respectivos períodos), fato que possibilitou abranger 100% dos professores.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada no último bimestre de 2011, com a observação das aulas por meio de um protocolo (Apêndice B), os acompanhamentos das aulas eram feito pelos estagiários que já auxiliavam os professores. Assim, a escolha dos cinco professores do total dos dezesseis se deu pelo fato de que os estagiários já estavam habituados ao contexto escolar de cada professor, tendo uma menor interferência no meio. Contudo, os estagiários foram instruídos pela pesquisadora como utilizar o protocolo, por meio de dois encontros realizados com a explicação de cada item e da observação de aulas gravadas em vídeos. O piloto realizado com esses estudantes nos possibilitou à conclusão de que essa coleta poderia ser realizada por eles.

A entrevista (Apêndice C) foi a terceira e última etapa realizada, pelo fato de ter que reunir os professores selecionados em um único momento, assim, as perguntas foram estruturadas em categorias, considerando as análises dos questionários respondidos pelos professores (no ano de 2010), e direcionamos as questões de forma mais específica. A seleção dos participantes dessa etapa se deu pela escolha de serem professores efetivos, apresentando como critério principal de estarem desde o início do processo de formação continuada, que totalizava o número quatro docentes.

4.7 .. QUESTIONÁRIO

Com o propósito de averiguar a carreira profissional dos professores participantes, e o que consideravam sobre a formação continuada e conseqüentemente da implementação curricular, elaboramos um conjunto de perguntas, que também tinha a função de nortear a estrutura da entrevista. Segundo Richardson (2008, p. 205), o questionário oferece algumas vantagens, “[...] permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto”.

O questionário combinou perguntas abertas e fechadas, somando um total de 13 questões e sua aplicação foi pelo método direto, entregue em mãos, explicando cada questão, e esperando a finalização das respostas. No início explicamos o que constava no termo de livre esclarecimento, e pedimos a participação dos professores para a segunda etapa da pesquisa, colocando o critério de seleção tendo 100% de aceitação, demonstrando abertos a participarem.

4.7.1 . Observação

Consideramos a observação como necessária por que: parte da articulação dos conhecimentos dos professores durante as aulas, a) são baseados em ações não-faladas; b) seus atos e expressões corporais são relevantes, desta maneira, não é suficiente fazer perguntas, é necessário observar o que eles fazem e como relacionam seus conhecimentos no ato de ensinar (suas experiências).

Em acordo com Watson-Gegeo (1988, p. 576 apud WIELEWICKI, 2001, p. 27), um dos objetivos da observação, é de “[...] descrever e interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo”, ou seja, por meio da observação continua das aulas e das reuniões podemos ressaltar elementos importantes para a análise dos saberes experienciais construídos pelos professores durante a construção e implementação do currículo.

Por fim, declaramos que a observação das aulas não teve o intuito de comparar a ação pedagógica entre os docentes. Pois, compreendemos que cada sujeito possui uma forma de agir, vindo da sua trajetória de vida, e que esse processo formativo deve ser respeitado, visto que, entender a construção do sujeito contribui no ato de tentar identificar o motivo pelos quais agem de determinada maneira, e sobre o que representam como papel do professor no contexto educacional. Portanto, “[...] talvez o grande trunfo da etnografia pós-moderna seja reconhecer que existem diferenças e que elas não precisam ser eliminadas” (WIELEWICKI, 2001, p. 31).

Desta maneira, a observação foi realizada pelo grupo de estudantes da graduação em Educação Física licenciatura que acompanhavam os professores participantes devido ao vínculo com o grupo de estudo. O protocolo de observação já utilizado anteriormente foi testado pelos estudantes, por meio de análise de vídeos com aulas de professores voluntários.

Durante as observações os estudantes não interferiram, por ser uma observação não-participante, nas quais, foram assistidas uma sequência de dez aulas, de uma mesma turma de cada professor, totalizando o período de um mês. Reportamos aos estudos de Basso (1999, p. 85), em afirmar que “A observação pode ser representada por meio de várias modalidades técnicas [...]”. Desta forma, a

categoria empregada foi sistemática, isto é, quando planejada, estruturada e no caso dessa pesquisa, usamos um protocolo de observação.

4.7.2 . Entrevista

O grupo focal foi organizado de acordo com os critérios apontados por MORGAN (1997), VAUGHN (1996 apud GOMES, 2005, p. 09), em que o número de membros deve variar entre 6 a 10 participantes, formando 15 canais possíveis de diálogo, o investigador se posiciona como mediador em que se encarrega de promover a discussão. O importante é selecionar pessoas com diferentes opiniões em relação ao tema, com objetivo de ter o relato de cada segmento sobre o objetivo focado. Diante destes aspectos, vemos como procedente, pois, estudos anteriores (NISHIYE, 2009), apontaram uma divisão no grupo sobre a concepção do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Votre (2008), também deve se orientar o grupo focal, entrevistado por meio de um roteiro semiestruturado, contendo questões o mais próximo da realidade. A entrevista prévia com esse informante deve também ser transcrita, mas, em uma síntese, de períodos curtos, produzida pelo pesquisador. Esse informante possibilitará a aproximação com o contexto investigado no grupo focal, deixando o pesquisador alerta a cada participante. Em vista disso, gravamos (Mídia Play) as discussões de ambas as entrevistas foram transcrita na íntegra seguindo os modelos de Marcushi (2005).

Associamos a esse método uma ficha em branco, com espaço para cada participante escrever antes de responder, possibilitando assim, de forma resumida que cada integrante pudesse expressar sua opinião sem ser corrompido pelos demais.

4.7.3 . Composição do Protocolo de Observação

A ficha de observação foi dividida em quatro procedimentos, constando: **Iniciativa Docente** (I.Doc), **Resposta Discente** (R.Dis) , **Iniciativa Discente** (I.Dis), **Resposta Docente** (R.Doc). Contemplamos três tipos de atitudes para cada categoria: na iniciativa docente, a Unilateral, a Reflexiva, e a Espontaneísta; na resposta discente, as atitudes foram: Negativa, Refletida, Sem

argumento (indução). No procedimento iniciativa discente, as atitudes observadas foram: Antecipação Negativa, Antecipação Reflexiva, a Antecipação Espontânea. Já no procedimento resposta docente foram observadas duas atitudes: Sem consideração e Receptiva.

Ao observarmos as aulas dos professores, que participaram da pesquisa, e fazer os apontamentos no protocolo, tínhamos os seguintes parâmetros para essa tarefa:

Iniciativa Docente: *Unilateral (indutiva)*, somente o professor se expressava, a aula era um monólogo; *Reflexiva*, quando o professor promovia a contextualização do conteúdo ensinado por meio de questionamento e inquietação dos estudantes; *Espontaneísta*, no momento em que não há intenção por parte do professor de ensinar um conteúdo, o profissional da docência age sem planejamento algum durante a aula.

Resposta Discente: *Negativa*, era quando o aluno se recusava a participar das atividades propostas; *Refletida*, a partir das problematizações propostas pelo professor, pensa e responde de maneira coerente; *Sem argumento (indução)*, completa as palavras ditas pelo docente, ou apenas reproduz.

Iniciativa Discente: *Antecipação Negativa*, antes de o professor dizer o que seria realizado há uma negação em realizar a propositura feita pelo professor; *Antecipação reflexiva*, quando faz argumentos de algo que está estudando, antes do professor questioná-lo; *Antecipação espontânea*, o aluno sugeria atividades antes do professor, normalmente atividades que eles gostavam de realizar.

Resposta Docente: *Sem consideração*, o professor não dá a atenção necessária ao discente. *Receptiva*, o docente atende a todos os alunos e há consideração pelo que o estudante faz, e fala e tenta contextualizá-las.

4.8 .. TIPO DE TRATAMENTO REALIZADO NAS INFORMAÇÕES COLETADAS

A análise dos conteúdos foi articulada com as informações obtidas tanto nos questionários, como nas observações e na entrevista. Em que, se correlacionou com os temas que nortearam essa investigação.

4.8.1 . Descrições, Análises e Discussão dos Resultados

Criamos tópicos com quadros temáticos referentes às questões da observação, questionários e da entrevista, na articulação entre os três meios para uma análise total das informações, Este trabalho foi encaminhado para comitê de ética, da área de humanas da UEL, sendo aprovado por estar de acordo com os critérios exigidos (apêndice).

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS

As análises dos dados foram organizadas em quadros, centrados em quatro temas principais: a) A carreira docente, com dados pessoais e profissionais; b) Conhecimentos sobre a construção do currículo; c) Desenvolvimento Curricular; d) Autoavaliação e avaliação do currículo. As informações coletadas foram colocadas em categorias encontradas nas respostas dos professores e na sequência nos posicionamos a partir da construção do referencial teórico. Para manter o anonimato dos professores participantes, serão representados por números, que serão os mesmo em todas as aparições dentro dessa pesquisa.

A) A CARREIRA DOCENTE, COM DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Essa temática foi composta com oito perguntas estando agrupadas em alguns quadros (05; 06; 07 e 08). Assim, o quadro 5 contém a escala dos professores com suas identificações na pesquisa e idade.

Quadro 5 – Idade dos professores participantes

<i>Professores</i>	<i>Idade</i>
P - 01	51
P - 02	36
P - 03	33
P - 04	39
P - 05	43
P - 06	53
P - 07	40
P - 08	34
P - 09	32
P - 10	31
P - 11	42
P - 12	36
P - 13	29
P - 14	25
P - 15	33
P - 16	30

Fonte: Próprio autor

A idade dos professores entrevistados varia de 25 a 53 anos, o que demonstra um grupo bem diversificado na faixa etária, e da mesma forma em sua carreira profissional, com professores iniciantes e experientes. O panorama indica que passaram por formação inicial com currículos diferentes, fato observado pelo ano da graduação, em que, temos orientações diferentes para os cursos de formação de professores (Quadro 6).

Quadro 6 - Instituição, ano do término da graduação e o tempo de atuação

Professor es	Instituição	Termino da graduação	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação no município
P - 01	FEFI ²¹	1984	27 anos	4 anos
P - 02	UEL ²²	1998	7 anos	4 anos
P - 03	UNOPAR ²³	2002	5 anos	4 anos
P - 04	UNOPAR	1997 ²⁴	15 anos	4 anos
P - 05	UEL	2001	5 anos	4 anos
P - 06	UEL	1980	18 anos	4 anos
P - 07	UEL	1996	17 anos	4 anos
P - 08	UEL	1999	10 anos	4 anos
P - 09	UEL	2004	4 anos	3 ano
P - 10	UEL	2003	2 anos	1 ano
P - 11	F. Edu. Física de Tupã	1988	10 anos	4 anos
P - 12	UEL	2005	5 anos	6 meses
P - 13	UEL	2004	7 anos	2 meses
P - 14	UNOPAR	2008	8 meses	6 meses
P - 15	UEL	2000	4 anos	8 meses
P - 16	UEL	2007	3 anos	2 meses

Fonte: Próprio autor.

Este quadro demonstra a diversidade do tempo que os professores terminaram sua graduação, chegando a vinte e três anos de diferença, entre a professora P-1 e o P-16. Contudo, apenas dois P-10 e o P-14 ainda estão nos anos iniciais de suas carreiras, sendo todos os demais professores experientes, ou seja, já passaram do período de 1 a 5 anos que Tardif (2008), afirma ser o período de inicialização do professor na carreira.

²¹ Instituição de ensino superior, Faculdade Dom Bosco- Atualmente Unopar _ particular

²² Instituição de ensino superior, Universidade Estadual de Londrina - UEL – Pública.

²³ Instituição de ensino superior, Universidade do Norte do Paraná - Unopar – Particular.

²⁴ Atua como professora antes de ter concluído sua graduação.

A maioria dos professores é da mesma região, norte do Paraná, e formados em instituições públicas, centralizado onze professores entre uma mesma instituição, o que de certa maneira nos faz inferir que possuem uma formação inicial no mesmo contexto cultural, e que, provavelmente, vivenciaram um espaço comum. Fator esse que pode ser notado na entrevista, em evidenciarem fatos e aprendizagens em comum, no momento em que analisam e discutem sobre sua formação inicial. O que de certa forma possibilita verificar um troca de relatos em comum como a críticas e indicadores de avanço de seus conhecimentos na atualidade. Apesar de possuir professores de Educação Física com vários anos de atuação, o ensino da área por profissionais com essa formação em específico concursados na rede municipal é recente, pois, o maior tempo apontado no quadro (06) é de quatro anos de atuação. O que remete a uma reconstrução e caracterização da área como ensino, pois, anteriormente era considerada como recreação, prática esportiva ou até mesmo não existia nas escolas.

Quanto a continuidade dos estudos fica evidente no quadro (07) que são professores que estão em busca de sua capacitação, com grande índice de pós-graduação em lato senso.

Quadro 7- Outra graduação, pós-graduação e área concentração

Professores	Possui outra graduação	Cursou ou está cursando pós-graduação (escolar)	Área de concentração (Ano de conclusão)
P – 01	Não	Sim (duas)	Educação especial – Didática da educação (1996) – (2010)
P – 02	Sim – pedagogia	Sim	Educação – administração, supervisão e orientação educacional (2002)
P – 03	Não	Sim	Educação Física na educação escolar (2005)
P – 04	Não	Sim (duas)	Educação Física na educação escolar (1998); Gestão escolar (2006)
P – 05	Não	Não	-----
P - 06	Não	Sim (duas)	Educação Infantil; (NÃO RESPONDEU)
P – 07	Não	Sim (duas)	Recreação, lazer e animação sócio – cultural (1997); Educação Física escolar (2007)
P – 08	Sim – pedagogia	Sim	Gerontologia social (2004)
P – 09	Não	Sim	Educação especial (2007)
P – 10	Não	Sim	Educação Física na Educação Básica (2006)
P – 11	Sim	Sim	(não escolar) Acupuntura geral e estética (2008)
P – 12	Não	Não	-----
P – 13	Não	Sim	Psicopedagogia (2007)
P – 14	Não	Não	-----
P – 15	Não	Sim (três)	Educação superior (2007); Educação Física (2010); Educação a distância (2011)
P – 16	Não	Sim	Educação Especial (2010)

Fonte: Próprio autor.

Apenas três professores não possuem pós-graduação em nível *lato sensu* (Quadro 7), dos trezes professores, doze escolheram sua especialização na área de educação, o que podemos deduzir que buscaram atualizar seus conhecimentos docentes, ou seja, que estão interessados na carreira profissional. Além de contar com dois professores com uma segunda graduação (pedagogia).

Por considerarmos ter outros meios de formação continuada, perguntamos se participavam de outros grupos de estudos, por ser também uma forma prolongada de sua capacitação, em que o professor tem a possibilidade de ampliar seu conhecimento em diversos aspectos, assim, segundo Imbernón (2010, p. 50), a formação continuada docente se encontra em alguns grandes eixos, entre eles consiste na “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a

atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

Desta maneira o quadro (08), demonstra quantos professores estão envolvidos nos grupos de estudos.

Quadro 8 - Participa de outro grupo de estudo

Categorias	Professores	Nº total
Participam em outro grupo de estudo (ESCOLAR)	P-01; P-03; P-04; P-05; P-07	05
Não participam de outro grupo de estudo	P-06; P-08; P-09; P-10; P-11; P-12; P-13; P-14; P-15; P-16;	10
Irá começar a participar de outro grupo	P-02	01
Participa do Projeto Integrado	P-01; P-03; P-04; P-05; P-06; P-07; P-08; P-09; P-10; P-11; P-12; P-13;	13

Fonte: Próprio autor.

Desta maneira, o quadro (08) apresenta que os professores participam de grupos de estudos, com uma integração expressiva no Projeto Integrado, com exceção de três docentes, que não frequentam, alegaram terem motivos pessoais que os impossibilitariam. Além disso, possui professores que participam em outro grupo de estudo (na área ESCOLAR), com total de 05. Por fim, a maioria (13, professores) somente pertence ao projeto Integrado, o que demonstra uma confiança e interesse por parte desses professores ao grupo de estudo, pois a participação é voluntária, ou seja, não são obrigados a participarem.

B) CONHECIMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Para melhorarmos a coleta das informações sobre este tema currículo, elaboramos dois quadros, o quadro (09), se refere a seguinte pergunta: Os estudos realizados no grupo Integrado colaboram em sua atuação profissional? Se a resposta for positiva em quais aspectos?

No quadro (10), o mesmo se refere à pergunta: como os conhecimentos foram abordados nas construção do currículo? Quais?

Quadro 9 - Contribuições do Grupo Integrado para a atuação profissional

Categorias	Professores	Nº total
Contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem - Estruturação dos conteúdos (aplicação do conteúdo)	P-03; P-04; P-05; P-06; P-07; P-08; P -09; P-10; P-12	09
Contribuiu na mudança de concepção da Educação Física, e na fundamentação teórica	P-02; P-03; P-04; P-07; P-14; P-14	06
Colaborou com o relacionamento com os demais professores	P-02	01
Não contribuiu por compreender que atua somente com ordem prática	P-01	01
Não participa	P-11; P-15	02
Iniciou esse ano	P-13; P16	02

Fonte: Próprio autor.

Foram três as categorias mais evidentes: A) A especificidade docente, em que afirmam que contribuiu com o processo de ensino aprendizagem, juntamente com a questão curricular, com sua estruturação dos conteúdos (aplicação) (09 professores) ; B) Favoreceu diretamente com as concepções sobre a área, contribuiu assim na mudança de concepção da Educação Física por meio de sua fundamentação teórica (06 professores); C) E desta maneira, colaborou com o relacionamento com os demais professores (01 professor).

Neste intuito, o tópico que mais apareceu nos discursos dos professores foi sobre o modo de ensinar (relação pedagógica), centrado no processo de ensino aprendizagem, e na estruturação dos conteúdos e sua aplicação, sendo conhecimentos apontados nos estudos de SHULMAN (1987 apud PACHECO; FLORES, 1999, p. 19-20), como conhecimento dos conteúdos; Conhecimento pedagógico geral; Conhecimento pedagógico do conteúdo; Conhecimento do currículo; Conhecimento dos fins e dos propósitos educativos.

Os conhecimentos abordados diz diretamente ao que Tardif (2002), coloca como conhecimentos produzidos com a prática profissional no momento que estão atuando em sala de aula, no momento que dão indicativos de que isso existiu ao salientarem ter modificado sua compreensão sobre o próprio pensamento da área, ou seja, das propostas educativas e da teoria que os orientam. Contudo, não

foram expostos diretamente. Conhecimentos do contexto educativo; Conhecimentos dos alunos e das suas características.

Podemos inferir, pela análise que fizeram uma relação entre o que era estudado e sua prática em sala de aula, pelo planejamento das aulas, com a estruturação dos objetivos e as estratégias de ensino. Porém, P-01 demonstrou claramente nas suas respostas que não considera ter relacionado nada com o seu contexto, com suas aulas por lecionar em sala especial e com centro de atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, e os estudos do grupo serem voltados para os alunos das escolas regulares. Pensamento esse que inferimos estar na dificuldade de conceituar a ação docente, em verificar que a formação continuada não deve estar centrada e deve ter estratégias de ensino (atividades prontas para aumentar a listagem de exercícios), e ao apego pela ação vazia, o que Saviani (2008), denomina de ativismo.

Por fim, esclarecemos a razão de que quatro professores não argumentam: indicaram que não há apontamentos por considerar que não participam desse processo (02), um por motivos pessoais, e outro por ter entrado recentemente na rede. Entretanto, não verificam que a própria ação em sala de aula norteada pelo currículo já constitui uma participação valiosa no processo de formação continuada. Os motivos da não indicação dos outros dois professores, foram devido a terem iniciado na rede no momento da coleta dos dados, e não terem começado a lecionar aos alunos.

A fim de entender como os professores apontam como seus conhecimentos foram abordados, questionamos se conseguem identificar quais? Assim, O quadro (10), se refere à pergunta 11, que demonstra uma participação ativa dos professores na construção do currículo, mobilizando conhecimentos de diversas ordens, como: no modo de atuar; na organização didática do conteúdo; conhecimento vindo de suas experiências; identificando a dificuldade ao ensinar; e com sugestões práticas.

Quadro 10 - Abordagens dos conhecimentos na construção do currículo

Categorias	Professores	Nº total
Sugestão na postura do professor (atuação)	P-02	01
Organização didática e sobre os conteúdos	P-03; P-04; P-06; P-07; P-09; P-12; P-14	07
Sugestões vindas de suas experiências	P-05; P-08; P- 07; P-10; P-11	05
Identificação das dificuldades ao ensinar	P- 05	01
Somente na parte prática	P-01	01
Não opinei apenas observei	P-15	01
*Não participa	P-11	01
Iniciou no ano de 2010 na rede	P-13; P16	02

Fonte: Próprio autor.

Por fim, consideramos serem conhecimentos interligados, que reflete a forma de atuar do professor. Esses vários aspectos apontados pelos docentes representam que eles são convergentes da necessidade do crescimento profissional, e identificam em alguns aspectos, consideramos a convergência à construção do currículo que os fez ter como foco a necessidade desses saberes para formalizarem o documento oficial.

Diante disso, a construção curricular mobiliza dos docentes diretamente o repensar de suas atuações, de forma a organizá-los para possibilitar uma melhor visualidade dos seus ensinamentos (objetivos e finalidades), e ao mesmo tempo facilita a organização didática dos conteúdos, aspecto esse, que apareceu de forma expressiva nas respostas dos docentes. Os fatores mais favoráveis por eles colocados derivam da falta que se tinha de uma orientação, de um currículo. Por fim, ao mesmo tempo em que elaboram o currículo, também constroem seu modo de pensar.

Os demais professores que não apareceram nessas categorias alegaram que: que somente observou, pelo motivo de ter entrado há pouco tempo, P-15. Assim, como o P-13 e P-16 iniciaram esse ano, sendo o primeiro encontro deles. Já a professora 01 presencia as reuniões, que avaliam o currículo, porém não considera a sua participação por atuar com o currículo específico da educação especial.

C) DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Colocamos nesta temática, perguntas que se diz diretamente com a prática ao desenvolvimento do currículo, ou seja, manifesta a intervenção do docente diante de seus planejamentos. Assim, fizemos as seguintes perguntas: Como foi a introdução dessa proposta pedagógica de ensino no seu dia a dia, com as turmas na escola?

Quadro 11- Introdução dessa proposta pedagógica de ensino

Categorias	Professores	N total
Teve dificuldade, mas posteriormente foi aceita	P-03; P-05; P-06; P-07; P-08; P-09; P-10; P-12	08
A proposta foi bem aceita	P-02; P-04; P-14;	03
Facilitou o andamento das aulas	P-11;	01
O ensino dos alunos se tornaram mais interessantes, pelo fato do ensino não estar centrado na prática	P-15;	01
Considera que não foi introduzida	P-01;	01
Iniciou esse ano	P-13; P-16	02

Fonte: Próprio autor.

No quadro (11), a maioria das respostas apresentadas, com o total de 08 professores, afirmam que tiveram dificuldade no início, mas que posteriormente foi bem aceita. Em segundo lugar aparece o discurso do outro grupo de professores, que relataram que não tiveram dificuldade com o contexto que a proposta foi bem aceita, (03); E um dos professores disse que facilitou o andamento das aulas (01); em concordância outro docente afirma que o ensino dos alunos se tornaram mais interessantes, pelo fato do ensino não estar centrado na prática (01).

Desta forma, as respostas foram diversificadas, que facilitou o andamento das aulas, por ter um planejamento; os estudos se tornaram mais interessantes; tiveram dificuldades para aceitar, mas, depois foi bem aceita; outros não tiveram nenhuma resistência. O que pode ter gerado diferentes aspectos das respostas é também indicada pelos próprios professores, o contexto, sendo um diferencial para a implementação do currículo e conseqüentemente para o ensino. Por fim, os professores que não argumentaram foram devido aos motivos já mencionados anteriormente, em que surgiu a seguintes categorias: Considera que

não foi introduzida pelo fato de ensinar a alunos com necessidade especiais (01), e iniciou esse ano (02).

A discussão de que a escola necessita deixar de ser um local de implementação de decisões curriculares, definidas por terceiros, e que deva passar a ser o próprio local de construção do currículo não é recente, o que segundo Pacheco e Morgado (2002, p. 24), “as formas de exercer o controle sobre o currículo, da prescrição para sugestão”. Porém, como isso acontece, quais as dificuldades encontradas e como superá-las pouco se tem registro. Assim, analisamos um contexto em que a construção do currículo foi realizada pelo próprio grupo de professores, e tentaremos verificar quais as reações que essa modificação de compreender currículo gerou para o professor e para os contextos que atuam.

O início da inserção do currículo significou mais do que a execução de uma lista de conteúdos, pois, era algo que eles tinham discutido e planejado em conjunto. Desta forma, a sua introdução também contemplava a avaliação dos saberes por eles construído, ou seja, o que compreendiam. E pela análise do discurso percebemos que isso gerou incertezas, dúvidas, insegurança, pois, estavam transformando seu modo de ensinar, o conteúdo, e ao mesmo tempo em que promoviam uma mudança para o contexto que atuavam.

D) AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Unimos na última categoria com a autoavaliação dos professores e a avaliação do currículo, a fim de: 1) Identificar se eles conseguem verificar alguma diferença em suas aulas (com os alunos) e na escola (com relação aos demais professores), após a implementação do currículo.

Quadro 12- Autoavaliação e a avaliação do currículo

Categorias	Professores	Nº total
Sim, uma relação positiva tanto por parte dos alunos como pelo professorado.	P-02; P-03; P-04; P-05; P-06; P-08; P- 09; P-14; P-15;	09
Verificou uma aprendizagem significativa por parte dos alunos	P-07; P-10; P-11	03
Não, nenhuma diferença.	P-01;	01
Não consegue apontar diferenças pelo pouco tempo de atuação	P-12	01
Iniciou esse ano	P-13; P-16	02

Fonte: Próprio autor.

As respostas mais expressivas (quadro 12) foram de que houve mudanças por parte dos professores e dos alunos, pelo fato da Educação Física estar mais organizada como área de conhecimento, afirmação apontada por 09 professores. Devido a isso, inferimos que tal situação possibilitou uma aprendizagem mais significativa pelos estudantes, como é assinalada nas respostas de 03 docentes.

Para promover uma aprendizagem significativa, o professor precisa antecipar e planejar o seu ensino, com a melhor maneira de se abordar um conteúdo, a fim de “[...] criar condições para que, juntamente com os alunos, consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem”. (MIZUKAMI, 1986, p. 99). Ou seja, o fato de conseguirem ver as diferenças e exemplificá-las nos garante que mudanças positivas aconteceram.

Por fim, unimos as últimas respostas dos professores que alegaram não ter percebido nenhuma diferença, porém, as argumentações que geraram essas respostas são de causas diferentes: o professor 01 afirma que não notou mudança em sua atuação, por ensinar em ordem “prática”, e atuar com os alunos com necessidade educacional especial. Essa afirmação esteve presente em todas as suas respostas, contudo, isso demonstra o não entendimento do que seria a proposta da formação continuada pelo grupo de estudo, pois desconsidera que não tenha usufruído de nada, por não ter a “instrução”, “estratégias definidas e prontas”, do modo que ele disse operar apenas na área “prática” com seus alunos. O que nos remete a seguinte afirmação de que existe ainda a necessidade de:

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. (IMBERNÓN, 2010, p. 51).

Uma vez que ao pensar sobre sua formação significa ir além de ações concretas, é mobilizar os conhecimentos sobre a docência em si, e todos os seus aspectos e conceitos. Os demais professores P-13 e P-16 foram pelo fato de terem entrado recentemente ao grupo de estudo, assim, estão começando a ministrar suas aulas e não tem como comparar as ações.

6 ANÁLISE DA FICHA DE OBSERVAÇÃO

Algumas considerações foram estabelecidas para a análise das observações das aulas: salientamos que foram realizadas ao presenciar uma sequência de dez aulas sendo com as mesmas turmas. Essa escolha teve a finalidade de considerar o planejamento do professor, ou seja, a tentativa era de observar uma sequência de ensino do mesmo conteúdo, e as relações com o processo de ensino aprendizagem por ele estabelecido partindo do currículo municipal.

Com este propósito, construímos o quadro 13, em que os professores aparecem com os mesmos números identificados nas análises anteriores e posteriores (questionário, e entrevista). Para identificar as ações arquitetamos duas somatórias: a primeira com a contagem individual; e a segunda com a soma da frequência total dos 5 professores, com os respectivos procedimentos.

Quadro 13 – Observação das aulas

Procedimentos		Frequência					Total
		P-03	P-04	P-08	P-10	P-13	
Iniciativa Docente	Unilateral (indutiva)	31	40	14	18	13	116
	Reflexiva	110	38	10	70	0	228
	Espontaneista	0	0	10	0	0	10
Resposta Discente	Negativa	3	4	10	0	0	17
	Refletida	91	30	21	48	0	190
	S/argumentação (indução)	20	38	27	18	13	116
Iniciativa Discente	Antecipação negativa	6	13	7	0	0	26
	Antecipação reflexiva	42	37	18	4	4	105
	Antecipação espontânea	5	1	11	0	14	31
Resposta Docente	Sem consideração	7	6	8	0	10	31
	Receptiva	38	33	1	4	2	78

Pela análise das frequências do quadro 13 podemos averiguar a aproximação e o distanciamento entre os professores observados, dividindo assim em três grupos: **A) Maior número de Intervenções reflexivas (P-03 e P-10); B) Em fase de transição ainda como Unilateral (P-04 e P-08); C) e por fim com maior ação Unilateral e Espontaneísta (P-13).**

Aproximamos na primeira divisão os professores que tiveram: a) maior número ações reflexivas (P-03 e P-10), tanto na ação docente como se correspondeu seus alunos. Cada professor será apresentado individualmente.

Professor (P-03)

A) Iniciativa Docente

Podemos ver que o número de *Iniciativa Docente* registrado é de 31 vezes Unilateral (indutivas), e de 110 Reflexivas, desta forma, ao comparar as duas categorias vemos que a intervenção das aulas é extremamente superior no intuito de levar os alunos a pensarem sobre o que estava sendo estudado. A partir das anotações realizadas foi possível verificar que o docente problematizava constantemente em suas aulas, e mantinha uma continuidade no conteúdo, não tendo nenhuma atitude Espontaneísta registrada. Além do que os objetivos eram concisos e coerentes com o conteúdo, e mantinha consigo um caderno com os planos de aula com as sequências e seus objetivos.

Era constante a avaliação com seus alunos, por diferentes formas, e sua compreensão sobre prova era como parte do processo formativo, isso era explicado aos alunos, por isso, existia tranquilidade e segurança durante a realização. Os alunos não se negaram em momento algum em realizá-las. Segundo Palma J. e Palma. A. (2005), a avaliação é tão importante quanto o processo pedagógico ou mesmo as aprendizagens construídas. Afinal, é através da avaliação que todo esse sistema pode ser analisado, discutido, reavaliado e reorganizado. O que dentro da perspectiva crítica da educação a avaliação não se caracteriza como um sistema de quantificação da aprendizagem, mas, como pertencente ao processo educativo.

B) Resposta Discente

As *Respostas Discentes registradas* foram de 3 Negativas, 91 Refletidas o que evidência a tentativa de transcendência ao modelo Tradicional . O número de resposta discente por indução foi reduzida em comparação a reflexiva com 20. Existiu por diversas vezes a tentativa de problematizar, no sentido de causar conflitos a ser resolvido, o que promovia nos alunos como afirma o observador, que “*Os estudantes se envolveram bastante, todos queriam expor o que sabiam sobre o assunto*”.

C) Iniciativa Discente

A *Iniciativa Discente* obteve 3 Antecipação Negativa pouca resistência, eles participavam por entenderem que as ações realizadas faziam parte da aula, e a todo tempo por serem estimulados a interagirem, e 42 Iniciativa Reflexiva, um dado considerável, pois o docente sempre mantinha esta disposição para que os alunos pudessem opinar. E apenas 5 vezes aparece a Iniciativa Espontânea pela falta de maturidade dos alunos em colocar suas opiniões nas atividades de acordo com o conteúdo estudado, pois o professor dava oportunidade para os alunos escolherem as modalidades de acordo com o conteúdo estudado, afim avaliar se estavam compreendendo o conteúdo, porém, por interesses pessoais escolhiam atividades desvinculada do assunto estudado, sendo, questionado pelo professor.

D) Resposta Docente

Desta forma, a Resposta Docente manteve-se de acordo com sua atuação na qual apenas 7 vezes foram sem consideração, enquanto se esforçou para atender a demanda de Iniciativas Discente somando um total de 38 atitudes Receptivas.

Por fim, algumas considerações podem ser realizadas diante das observações das aulas, em que foi possível verificar que se trata de um professor que planeja suas aulas, estabelece objetivos adequados, promove em seus alunos

uma função ativa e contextualiza os conteúdos com sua realidade, ações essas que proporciona aos alunos uma aprendizagem significativa.

Professor (P-10)

Iniciamos esta análise relatando que o contexto em que este professor atua é um pouco diferenciado dos demais, se trata de uma escola de período Integral, em que os alunos têm aulas de manhã e a tarde, desta maneira, tem o dobro de aulas de Educação Física, que os demais alunos da rede municipal, e talvez seja um fator favorável nas observações.

A) Iniciativa Docente

As atitudes docentes se dividiram em Unilateral com 18 vezes, a Reflexiva com maior expressão em um total de 70, e nenhuma espontânea. O que podemos afirmar ser um docente que manteve uma ação constante em suas aulas, que eram planejadas, os conteúdos estava bem estruturado, pois, dizia seguir a proposta do currículo o que fez manter uma lógica na sua forma de ministrar a aula. Várias situações de conflito foram criadas, os alunos conseguiam analisar o seu movimento, o docente promovia questionamentos do início e ao final da aula. Além disso, os observadores fizeram o seguinte registro sobre a intervenção do docente durante as dificuldades encontradas.

AULA 1- Alguns alunos brincam demais e por isso não se concentram, porém o docente tenta trazer a atenção dos alunos para o conteúdo para que eles compreendam. Depois de um pequeno tempo os alunos conseguem refletir.

Essa observação demonstra que o professor intervém de forma positiva quando necessário, mesmo com a dispersão dos alunos ela tenta manter a aula como planejada.

B) Resposta Discente

Assim, as *Respostas Discentes* foram numerosas, com nenhuma Negativa, 48 reflexivas, e 18 sem argumentos, o que demonstra um avanço, na

busca de uma educação não extremista. Podemos observar que nas ações desse professor alguns aspectos da educação crítica aparecem, a relação professor-aluno se mantém “No diálogo como método básico, a relação é horizontal, onde o educador educando se posicionam com sujeitos do ato de conhecimento” (LIBÂNEO 1985, p. 34).

C) *Iniciativa Discente*

Na *Iniciativa Discente* não houve nenhuma ação Negativa, com 4 reflexiva, e nenhuma espontânea. Os alunos não se negaram a realizar nenhuma atividade, demonstrando estarem integradas as aulas, porém, foram poucas as antecipações das ações do professor.

D) *Resposta Docente*

Resposta Docente as Iniciativas e antecipações discentes demonstram o quando esse professor está disposto a dialogar com seus alunos, aparecendo em sua atitude nenhuma vez Sem Consideração, com 4 Receptivas. Desta forma, foi notado que os alunos faziam correlação dos conteúdos com sua realidade, trazendo questões a serem discutidas em sala de aula, a respeito do assunto estudado.

Na segunda divisão colocamos o grupo de professores que estão em transição: B) Mas, que ainda se concentram suas ações de forma Unilateral (P-04 e P-08);

Professora (P-04)

A) *Iniciativa Docente*

A observação das aulas deste professor ficou evidente uma falta da continuidade em suas intervenções, ora oscilava em que somente ele mantinha a palavra, ora ele tentava incentivar seus alunos a opinarem, podendo se explicar pelo momento de mudança que ele alega na entrevista estar tendo, ao modificar sua compreensão do papel da Educação Física, obtendo 40 *Iniciativas docentes* Unilaterais (indutiva), e 38 reflexivas, e 0 espontâneas.

B) Resposta Discente

Em consequência a *Resposta Discente* apareceu 4 vezes Negativa, 30 Refletida, o que consideramos ser um número expressivo que revelou o envolvimento de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, porém também foi a ação docente por indução sem argumentação 38.

C) Iniciativa Discente

A somatória da *Iniciativa Discente* apresenta o total de 13 ações Negativas, 37 Refletida, 01 Espontânea. A maior ação registrada esta na refletida, isso pode ser decorrente pela problematização realizada pelo professor, o que gerou nos alunos uma reflexão sobre o conteúdo estudado. Ficando assim, um número repetições equilibrado, com o de iniciativa docente, o que nos faz concluir que a ação do professor é o reflexo dessa resposta dos estudantes.

D) Resposta Docente

A Resposta docente foi igualmente estável com a soma de 6 vezes Sem Consideração e com 33 Receptivas, o que representa a abertura do professor em escutar ao aluno, e após a exposição das opiniões e informações ele relacionava o que eles diziam ao seu ensino.

Por fim, podemos notar que as manifestações dos alunos foram representativas, contudo, faltou organização, que podemos colocar como inerente ao planejamento das aulas. Pois as intervenções eram realizadas em momentos isolados, em que todos falavam ao mesmo tempo, motivo que fazia o professor agir de forma unilateral. Ou seja, faltou “[...] assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível” (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

Professor (P-08)**A) Iniciativa Docente**

Foram poucas as Iniciativas docentes anotadas, com as atitudes Unilaterais superiores (14) a Reflexivas (10). Observou-se ainda, que essas atitudes não foram totalmente Intencional ou planejada, além do que teve presente ações Espontaneísta com 10 ao total. O professor iniciava a aula com o conteúdo programado, mas não tinha sequência até o final da mesma, sempre cedia aos apelos dos alunos, liberando-os para realizarem o que desejavam, ou por alegar cansaço como aponta os observadores.

AULA 8- Quando o professor cansou de auxiliar as crianças, ele as segurava para que não caísse, ele sentou na sombra. E percebendo que sem a sua intervenção as crianças começaram a se desmotivar iniciou a brincadeira balança- caixão, onde ele se manteve sentado e dizia apenas quem estava salvo e quem estava pego. Ele iniciou essa brincadeira sem explicar, apenas pediu para as crianças formarem uma fila atrás de uma aluna que estava na frente dele.

B) Resposta Discente

Outro fato importante e comum durante as aulas eram as *Respostas discentes*, assim, podemos notar que os alunos se negavam a participar da aula, com várias respostas Negativas pela turma no total de 10. Porém, quando ele se propunha a problematizar a turma demonstrava interesse com 21 respostas Refletidas, contudo, muitas das respostas discentes eram por Indução, no total de 27. Isto é resultado pelo fato de não haver muito diálogo entre o professor e os alunos (sobre o conteúdo). As atitudes desse docente estiveram focadas na teoria tradicional, na qual “A relação professor–aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório [...]” (MIZUKAMI 1986, p. 14).

C) Iniciativa Discente

Nas aparições das Iniciativas Discentes podemos notar um diferencial, pois, a maioria das iniciativas foi Refletida com 18, mas também contou

com 07 Negativas e 11 Espontâneas. Contudo, vemos que o contexto da turma era favorável, pois eram alunos muito participativos e dispostos a interagirem.

Com relação ao conteúdo proposto a ser estudado pelo professor dois não ficou claro aos observadores, pois era aleatório, num momento ele iniciava a aula com uma intenção e sempre terminava com outras atividades (nas 10 aulas), o registro nas fichas são de atividades, os objetivos seriam suas realizações.

D) Resposta Docente

A Resposta Docente foi em sua maioria Sem Consideração, com o total de 8, e com 1 ação Receptiva, o que representa desconsideração do professor em escutar ao aluno, e na falta de tentativa em relacionar ao ensino as opiniões e informações que eles falavam. O que desencadeia uma desmotivação, pois, não possuem abertura para expressar o que pensam, opinar, e demonstrarem as dúvidas em suas aprendizagem.

A última divisão se deu por uma ação extremamente diferente do professor (P-13), sendo: C) Unilateral e Espontaneísta.

Professor (P-13)

A) Iniciativa Docente

Possui pouca quantidade de *Iniciativa Docente*, sendo apenas registradas as unilaterais, representando sua forma de ministrar aula restrita a sua fala, com pouca atitude reflexiva. Ficando com a ocorrência de 13 atitudes Indutivas, e 0 para as reflexivas. Além do que, as iniciativas espontaneísta revelam que existe pouco planejamento por parte desse professor, e essa atitude registrada pelas observações dos professores, em que em nenhum momento seguiu o que o currículo indicava para ser realizado, ou seja, em todas as aulas não foi observado continuidade no conteúdo estudado. Assim, podemos colocar esse conjunto de ações caracterizadas como espontaneísta, constituída pela abordagem humanista, segundo Mizukami (1986).

B) Resposta Discente

Aqui se pode observar, a partir da iniciativa do professor, a *Resposta Discente*, apenas se concentra como sem argumentação (indução), eles realizavam o que o professor estava propondo, pois, não conseguiam ver outro sentido, como eram deixados livres para realizar o que desejavam, não há registro de nenhuma atitude negativa. Como não se tinha nenhum conteúdo estudado, também não houve atitudes reflexivas por parte dos alunos. Ou seja, o docente tem que promover situação, pois “O processo reflexivo não surge por acaso”, Pimenta e Ghedin. (2002, p. 147).

C) Iniciativa Discente

A *Iniciativa Discente* nas aulas observadas desse professor foi rara, devido a pouca possibilidade proposta pelo mesmo. Portanto, as crianças não contribuíam com a aula, não tendo registro de nenhuma antecipação negativa, apenas 4 antecipação reflexiva, em que os alunos demonstraram interesse em querer aprender, pelo menos sobre a atividade proposta, mas, a maioria se ateve a antecipação espontaneísta em que diziam o que desejavam realizar.

D) Resposta Docente

A resposta deste professor as *Iniciativas Discentes* demonstrou ser sem consideração na maioria das vezes, com o total de 10 ações desse gênero não considerava as falas dos estudantes, sendo receptiva apenas em 2 momentos.

A concepção do processo de ensino e aprendizagem desse professor é restrita, no qual somente ele ordena o que deve ser feito, como deve ser feito, por que deve ser realizado. As possibilidades de inquietação para resolução de problemas foram praticamente nulas, pois, ele ainda tem um apego à atividade. O conteúdo proposto no currículo não foi abordado e os que ele planejava não dava continuidade, demonstrando ser fragmentada a sua aula. Todavia, aparentemente, não conseguia compreender qual era a melhor forma de se orientar pelo currículo. Em outros momentos da observação das aulas, esteve em evidencia a falta de planejamento, porque a espontaneidade se tornou a tônica da sua aula, os alunos

podiam realizar o que quisesse “*Professora manda os alunos fazer, quem não faz brinca*” [observador].

Análise da somatória geral dos dados sobre a observação.

A divisão entre a atuação dos professores já mencionados é notável em suas ações, em que pudermos aproximar algum deles em um mesmo conjunto, **A)** Maior número de Intervenções reflexivas (P-03 e P-10); **B)** Em fase de transição ainda como Unilateral (P-04 e P-08); **C)** e por fim com maior ação Unilateral e Espontaneísta (P-13).

Contudo na somatória geral notamos que em grupo possuem a somatória de Iniciativas docentes mais expressivas a *Reflexiva*, apresentando o total de 228, mais do que o dobro da segunda que é a unilateral (indutiva). O que demonstra que houve muitas tentativas de promover no outro uma participação ativa das aulas, e que a partir de sua intervenção podem desencadear em seus alunos ações correspondentes.

O que aparece nas Respostas Discentes, com a maior ação também de maneira Reflexiva, com 190, possui o maior percentual entre as categorias. Ou seja, eles têm a possibilidade de expressar o que pensam, de relacionar o conhecimento, o que contribui para si e para os demais alunos o que aproxima os conteúdos estudados com a realidade que se encontram ao exteriorizar seus pensamentos.

As Iniciativas Discentes foram bem expressiva com 105 Iniciativas antecipações reflexivas registradas. O que podemos deduzir que estão sendo promovidos a terem liberdade de expressar antes de serem questionados, ao mesmo tempo. A categoria que menos apareceu foram as atitudes espontâneas, o que representa ser algo positivo, uma vez que, demonstram estarem abertos as aulas.

Nas respostas docentes também houve uma abertura a ouvir os alunos e assimilando o que eles antecipavam de acordo com os conteúdos das aulas, o que dá segurança aos alunos a continuarem a interagir na sua aprendizagem. Portanto, no aspecto geral podemos averiguar que a atuação dos professores durante o processo de ensino aprendizagem está muito próxima de uma ação interativa, em que os alunos são tidos como ativo em sua formação.

Todavia, ao pesquisarmos os dados anteriores dos estudos realizados por Nishiye (2008), na mesma rede municipal, em que alguns desses

professores também faziam parte, a análise geral nos dá um panorama opostos, em que, a maioria das frequências dos procedimentos, está localizada na Iniciativa Unilateral (indutiva); Resposta Discente S/argumentação (indução); Iniciativa Discente Antecipação espontânea; e por fim, o único que se opõem a esse perfil foi o fato que se demonstram de forma receptiva.

O que consideramos que os professores estão em um processo de mudança, devido o panorama geral demonstrar que as ações no coletivo já são superiores em meios reflexivos.

7 ANÁLISE DA ENTREVISTA

A entrevista foi estruturada pelo método do “grupo focal”, com um protocolo²⁵ estruturado com temas e objetivos pré-estabelecidos, a fim de orientar as perguntas a serem realizadas, e posteriormente sua análise, na qual elaboramos quatro temas principais: a) Fases da carreira docente; b) Conhecimentos sobre a construção do currículo; c) Desenvolvimento Curricular; d) Autoavaliação e avaliação do currículo. Esses temas foram os mesmos utilizados para coleta de dados via questionários, porém, na entrevista utilizamos perguntas diferentes.

Para facilitar a identificação das opiniões criamos a partir do discurso dos professores subtemas, encontrados nas suas respostas, e na sequência nos posicionamos a partir da construção do referencial teórico. Com o intuito de não expor os professores participantes, nós os representamos por números, códigos que serão os mesmos em todas as aparições neste estudo.

A) FASES DA CARREIRA DOCENTE

A primeira pergunta se refere à formação individual dos professores.

1) Relate a sua formação enquanto aluno, momentos que considera importante A) Você recorda de algum professor, ou de um contexto escolar/familiar que o motivou a escolher sua profissão?

Podemos verificar quadro 14 uma semelhança nas histórias dos professores, mesmo não sendo sido citado como um fator que influenciou sua decisão na escolha da profissão, eles são unânimes quando se referem às aulas de Educação Física (enquanto alunos) em terem vivenciado em sua maioria aulas espontaneístas, descaracterizando-as como área de conhecimento. Contudo, refutam dizendo que hoje suas aulas não iguais as que tiveram elemento esse que será discutido no texto.

Quadro 14 - Fatores para a escolha da profissão

Categorias	Professores	Nº Total
Trajetória vinculada ao esporte	P-05; P-04	02
Identificou com a disciplina na escola	P-06; P-08	02

Fonte: Próprio autor.

²⁵ Ficha com espaço para preenchimento individual em apêndice

Porém, quando perguntados sobre as razões que os motivaram a escolha da profissão, houve uma divisão entre nossos sujeitos, o P-06; P-08 disseram estar ligadas às suas experiências com a Educação Física escolar, já os professores P-05; P-04, disseram que foram motivados pelas experiências esportivas (enquanto atletas), assim, isso nos faz refletir que os motivos que levam o sujeito a escolher sua profissão são de fontes diversas e singulares. “Algumas vezes ocorrem desvios, relacionados há certas circunstâncias de vida, que determinam ou influenciam o sujeito durante seu percurso” (BORGES ; DESBIENS, 2005, p. 171), o professor P-05, assinala ser a questão financeira o principal elemento de hoje ministrar aulas.

Outro elemento importante, é que todos os professores não tinham o interesse em atuar na escola, e que mudaram a sua opinião dentro do curso, exceto o professor P-05, que somente veio a perceber que era o ramo escolar que ele desejava estar atuando, ao passar em um concurso público.

Desta forma, no princípio do curso de graduação, os professores não apresentavam interesse nas disciplinas escolares, e sim nas técnicas voltadas para o treinamento esportivo, consideração essa visível na fala do professor P-05:

_Quando era na área escolar, não me atraía, eu não me via como professor eu não tinha aquele interesse, ih;;; em paralelo com minha vida particular eu tinha interesses, quanto ao futebol eu fui me desiludindo, desde quando eu entrei na universidade, eu estava envolvido diretamente ligado ao esporte, com a própria universidade, pelo projeto, e até mesmo por trabalhos particulares, mas tudo aquilo não me garantia, algumas coisas me chocaram muito, então foi nesse momento que comecei a ter uma visão que comecei a mudar, a dificuldade financeira, a questão de dinheiro, que apareceu o concurso, e eu passei e comecei a trabalhar, e que eu pensei “Puxa vida”, eu sou professor e não sei nem mesmo como vou trabalhar.

Confronto esse gerado pela amplitude de área de trabalho que na época o curso oferecia, pois, vale lembrar que esse professor, assim como os demais foram formados pelo curso em que bacharelado e licenciatura eram ofertados em uma única graduação, conhecido popularmente como 2 em 1, possibilitava a atuação nos dois mercado de trabalho. O que promove no grupo participante uma indignação, em não ter sido abordado certos conhecimentos, porém, também assumem o fato de não ter muito interesse no que era ofertado quando era ligado ao tema escolar.

Todos os professores apontaram a Educação Física que ensinam como diferente da que tiveram enquanto alunos escolares, e na graduação. Diante desse impasse questionamos: o que os fazem ter certeza que seus ensinamentos são diferentes dos que aprenderam enquanto alunos e acadêmicos, e como aprenderam isso? Em suma, são contundentes ao dizer que em suas aulas existe o ensino, com conteúdos selecionados previamente pelo currículo, e que a intervenção do professor também é diferenciada, com questões problematizadoras e diálogo. Consideram que isso foi aprendido no grupo de estudo, como evidencia o P-05. Já os professores P-04 e P-06 dão ênfase aos estudos, a pesquisa para ensinar.

Todos os professores participantes consideram sua experiência como a principal fase na construção de seus saberes profissionais, negando sua graduação e as aprendizagens anteriores, dizendo que pouco ou quase nada os auxiliaram. Essa análise corresponde à análise de Tardif, Lessard e Lahaye (1991 apud BORGES ; DESBIENS, 2005, p. 171), quanto ao fato de que os docentes, a partir de seus saberes de experiência, desenvolvem um olhar crítico em relação a sua formação inicial. Entretanto, notamos que fazem algumas falas positivas sobre sua formação inicial, mas, se restringindo a alguns professores em específico.

Essa visão dos professores sobre seu currículo, enquanto aluno na graduação é também devido à comparação ao currículo atual baseados nas resoluções 01 e 02/02 (licenciatura nova) reformula o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física - Habilitação: Licenciatura a ser implantado a partir do ano letivo de 2005. Isto faz com que o sujeito tenha uma expectativa voltada para a área que deseja atuar. Assim, os professores dão o depoimento sobre essa mudança e como professores colaboradores que recebem estagiários que estudam na nova organização acadêmica e curricular, de acordo com o P-05.

_Então, eu penso que na minha época faltou esse interesse da minha parte, desse grupo que estou falando com vocês e da organização, então na época a Universidade não me dava essa satisfação, como é hoje, eu acompanho os alunos e vejo que já é diferente, aquele rapazinho que está ali comigo, aquela menina que está indo estagiar, eles em consenso de responsabilidade maior que na minha época não se tinha isso.

O professor se refere aos estagiários do grupo de estudo que o acompanharam durante o ano, e para confirmar esse pensamento P- 04 diz que “_

Foi um grande avanço ter separado a Licenciatura do Bacharelado”. A afirmação se deve ao fato de que tanto estudantes quanto currículo do curso focaram o mesmo objetivo e metas.

Por considerarem que estão em constante aprendizagem tecem uma crítica e apontam que existem professores na rede municipal que ainda não conhecem os estudos recentes sobre a área e que mantêm as mesmas aulas que tiveram quando alunos da educação básica, sem alterar ou avançar nos seus ensinamentos, de acordo com o P-04:

_Mas a gente vê ainda, que ainda hoje, existe os professores na escola que a gente sabe que não tem essa visão e desde a época que foram meus professores ainda permanecem fazendo a mesma coisa até hoje.

Assim, a partir dessa observação sobre a ação dos outros docentes, questionamos: como essa mudança poderia acontecer? Foi unânime entre os participantes a concordância com o _P-04, em dar ênfase à abertura para mudança. Desta maneira, relata a ação propiciada pelo município em que atuam em que, dão essa possibilidade também, aos outros professores que agem nas demais disciplinas de primeiro o quinto ano. Eles *“tem a oportunidade de participando, em grupo, então a gente observa, que não tem interesse em tentar mudar, eles vão porque tem que cumprir o horário e pronto acabou, aí nesse ponto ainda permanece igual”*.

A simples participação não altera o ensino do professor, ele precisa estar disposto a essa mudança, compreender os motivos pelos quais devem mudar. Palma A. e Palma J. (2007) – atribui essa participação como atitudinal e define como sendo uma das dimensões da formação profissional: a profissionalidade. E um dos motivos que indaga o professor é o que o P-05, argumenta a necessidade de conhecer o contexto escolar, da cultura, como algo a ser estudado, investigado, pela sua diversidade, das relações com os alunos durante a aprendizagem. P-05 *“_Mas, o professor tem que se adaptar a essa diferença, pois se ele fica, só naquilo ali, naquilo ali, será que ele está atingindo o objetivo, será que vai estar tendo essa visão”*.

A segunda pergunta neste tema foi: O docente que atua há maior tempo na escola possui conhecimentos diferenciados de um recém-formado? A) Quais são esses diferenciais? E no que eles são diferentes?

Por compreender que a carreira profissional do professor é configurada por várias etapas formativas, que em cada momento são priorizadas algumas formas de aprendizagem, e de certa maneira estará vinculada ao seu ensino. Diante disso, “[...] há conhecimentos que são produzidos por meio da prática profissional, são saberes de natureza e conteúdos variados, porém, se justapõem no pensamento prático do professor” (Porlán, 1997 apud, LEME 2006, p.27). Destacam-se o conhecimento sobre o contexto educativo (o meio que professor se relaciona entre os diferentes sujeitos que atuam na comunidade escolar), e o conhecimento sobre os alunos e suas características (quadro 15).

Quadro 15 - Conhecimentos do professor experiente

Categorias	Professores	Nº Total
Vivenciar o contexto estrutural, administrativo da escola e as diferentes realidades e como agir com essa diversidade	P-04; P-05	02
Verificar a aprendizagem prolongada dos alunos	P-04; P-05; P-08	03
Melhora a adequação das estratégias ao ensino-aprendizagem	P-04; P-05	02
Verifica na ação de outros professores a ação diferente da sua	P-04; P-05;P-06;P-08	04
Aspectos da profissão, direitos e poderes	P-04; P-05;P-06;P-08	04

Fonte: Próprio autor.

Entre um dos conhecimentos que o professor constrói durante as experiências é relacionar os conhecimentos acadêmicos como conteúdo de ensino, fator relevante ao adotar uma metodologia adequada a cada contexto, faixa etária e objetivo estabelecido. O que aparece no discurso dos professores P-04; P-05, que de acordo com o tempo que atua, o professor consegue melhorar e adequar estratégias de ação e inseri-las no processo de ensino aprendizagem. Ao educar, pensar em formas de ensinar e como intervir é uma tarefa primordial, e por meio dela que o docente exterioriza de fato o que entende como finalidade da educação.

Outro aspecto que foi ressaltado é a postura que os professores possuem em suas aulas, considerando um dos aspectos preponderante na legitimação da disciplina no contexto escolar, com o posicionamento do profissional do professor diante das aulas, e no relacionamento com os demais professores e

pais dos alunos. P-05 “_Se eu não sei eu vou aprender, é isso que eu falo quando digo em mandar na escola, é que a gente tem uma capacidade profissional que a gente não assume. Ai, o pai que quer se meter em sua aula, o diretor quer mandar;;; /.../”.

Em sequência a esse pensamento os professores P-04; P-05; P-08 continuam e complementam, apresentam outro fator inerente ao conhecimento sobre o aluno: a possibilidade de verificar a aprendizagem prolongada dos alunos, em acompanhá-los pelas séries/anos (1º, 2º, 3º, etc.). E isso, ao avaliar o currículo, é favorável, uma vez que se tem a continuidade do que eles irão aprender durante os cinco anos que permanecerão no ensino fundamental I, e que momento é mais propício para ensinar, aonde e como os conteúdos irão se relacionar.

Os professores P-04; P-05 salientam também que são integrantes os conhecimentos da experiência, os saberes construídos na vivência do contexto estrutural, administrativo, e a convivência com os demais professores das áreas, em específico, com os da disciplina de Educação Física. Relações que são necessárias ao mesmo tempo para legitimar como área de conhecimento, saber expor esses conhecimentos com os demais docentes, para evitar fatos como relatam os instrutores, sobre a retirada do aluno de suas aulas para outros objetivos educativos.

Cada professor demonstrou estar em uma realidade escolar diferente sendo isso igualmente participante do seu conhecimento experimental, ou seja, apontam que o contexto favorece para a construção desse saber, as suas vivências de diferentes realidades e como agir com essa diversidade.

Todos os professores assinalam a capacidade de análise da atuação como fonte direta do conhecimento da experiência uma vez que conseguem verificar na ação de outros docentes as diferentes formas de agir, até mesmo diante de situações adversas, e contraditórias. No qual, ele se ativera mais as ações negativas dos educadores por eles convividos, ao salientar e criticar principalmente a relação espontaneísta dos seus antigos professores.

O que podemos supor ser a causa das ações expressas pelo docente P-05, em que relata sua experiência com os estagiários do grupo de estudo, onde eles demonstraram ter saberes sobre como se relacionar com os alunos que ele demorou em construir, por não ter uma formação inicial com o foco escolar:

_Então quando chega, um recém-formado, ou estagiário, vou falar em estagiário, já esta tendo um ganho de tempo, que eu demorei seis anos para entrar em uma fase nova, ele vem já com essa facilidade, e isso é bom, é perfeitamente bom.

O professor P-05 se reporta aos estagiários do grupo de estudo, que afirma terem uma boa participação no processo da formação continuada. Neste instante o professor P-04 faz uma objeção, sobre sua própria formação e sobre a opinião do professor P-05:

_A minha experiência é maior da de quem esta saindo da faculdade, por mais que informações que eles tenham saindo da faculdade, lá na realidade é uma coisa, aqui no papel é outra, aqui dentro é uma coisa, lá fora é outra, então você vai se deparar com um monte de coisa que você não vê na faculdade, e como você vai aprender isso? É através da experiência, ou no tempo de serviço que você tem.

O professor P-06 confirma esse pensamento e completa dizendo que _ *“Eu acho que tudo é experiência, eu considero que é como se eu estivesse fazendo uma outra faculdade, todo esse tempo que estou vivenciando eu aprendi muito mais, do que no período que eu estudei na faculdade”.*

A necessidade do contexto de sala de aula para aprendizagem do docente sobre ensinar é inegável, por esse motivo que a formação inicial contém o estágio, como uma das finalidades para inserir o futuro professor na realidade. Neste intuito, pensar em escola significa analisar ações e situações dinâmicas que não podem ser previstas, moldadas de forma padronizada, cada realidade apresentará um modo de se relacionar, que precisa se fazer presente na formação do docente. Neste aspecto que o professor (P-05) tece uma crítica: Contudo, não podemos concordar com esse distanciamento entre a teoria e prática, assim, como argumenta o professor:

_Na verdade a teoria e a prática no novo conceito, ela já não é assim, não da pra ter essa distinção, eu já englobo tudo. Quando acontece essa questão de teoria e prática ser uma coisa só, os outros professores não tem esse entendimento. Poxa, a pergunta que me fizeram era porque eu não ia na quadra. Eu cheguei não sabia quem era meus alunos, não sabia o nome deles, então na primeira aula eu fiquei na sala. Daí no outro dia já estavam me questionando quando é que a gente iria na quadra. Agora nós vivemos em uma crise muito grande.

A crise apontada pelo professor (P-05) se dá na compreensão da sociedade sobre a área (demais professores, pais e alunos). Em entender que a Educação Física escolar tem que ter seu espaço de ensino de conhecimentos.

Portanto, os saberes da experiência têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições de sua profissão e com os conhecimentos que possui. Por esse motivo eles residem na individualidade da carreira docente de cada professor, porém, precisam ser partilháveis nas relações com os pares, que acontece por meio dos confrontos de suas experiências levados a uma reflexão crítica e construtivas de novas ações.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. (Tardif, 2008, p. 53).

O estudo dessas ações docentes com a realidade torna possível transformar um discurso de vivência em experiências, e passa a ser capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma possível resposta aos seus problemas, de acordo com a realidade. Deste modo, são pautados em ações reais, uma vez que eles compartilham seus conhecimentos, tal situação promove que os próprios professores tenham em conjunto uma tomada de consciência, objetivando metas para si mesmo e para seus colegas.

Por fim, a partir dos estudos de Shulman (1987); Wilson, Shulman & Ricert (1987), e Sockett (1989), em que organizam os conhecimentos inerentes à formação docente, por meio de categorias, aqui já utilizado no capítulo 1, é que notamos uma proximidade com os argumentos dos professores. Porém, uma das categorias que eles não evidenciaram, e que posteriormente verificamos que tiveram certa dificuldade em argumentar é sobre o “Conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos”. (SHULMAN apud PACHECO & FLORES, 1999, p. 19-20).

Podemos notar uma insegurança dos professores ao se pronunciarem quanto a essa temática, o que será mais explícito nas respostas da

próxima pergunta quando questionamos se concordavam com a teoria educacional constituída no currículo.

B) CONHECIMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

No momento da construção de um currículo é inerente conhecer as teorias educacionais, e por meio desses estudos, determinar uma a seguir como orientadora, em que por meio dela estará representada a visão de mundo, sociedade, educação, de ensino aprendizagem, entre outros fatores que compõem. Assim, como na escolha do modelo curricular, que em seus conceitos estão diretamente ligada à teoria educacional. Visão essa que deve ser disseminada aos professores que irão construir e implementar o currículo, assim, ao questionar se concordavam com a teoria educacional constituída como orientadora do currículo obtemos as seguintes respostas.

Quadro 16 - Teoria orientadora do currículo

Categorias	Professores	Nº total
Considera que a construção do currículo não foi imposta	P-5	01
Afirma que é imposto a implementação do currículo	P-4; P-6; P-8	03
Apresenta uma confusão epistemológica	P-4; P-5; P-6; P-8	04
Consideram que a elaboração do currículo proporcionou uma construção de conhecimento e saberes	P-4; P-5; P-6; P-8	04

Fonte: Próprio autor.

Inicialmente como foi estruturado o processo de construção, todos se pronunciaram dizendo ser coletivo, por meio de discussões pelo grupo. Todavia, os professores P-04; P-06; P-08, disseram que currículo foi imposto, contradizendo a afirmativa anterior, pelo motivo de ter sido colocado como obrigatório para a rede uma vez que todos, no início, haviam se comprometido com essa ação. Diante dessa questão que o professor P- 5 contra argumenta gerando a seguinte discussão:

_P-05 Ela não foi imposta, teve gente que no começo não aceitou, igual a *fulana*²⁶, mas, ela não foi imposta.

_P-04 Ela não foi imposta?

_P-08 Mas, ela tem que seguir!

_P-08 Mas, ela não tem escolha, ela tem que seguir.

_P-05 Eu estou dando um exemplo, ela não foi imposta, foi de livre de participar do grupo de discussão.

_P-04 Nós montamos nosso currículo de Educação Física, nós montamos, bem ou mal a gente deve, pelo menos se a gente se propôs a montar, nos temos que seguir aquilo lá, só que a gente observa que tem professores da rede do município, companheiro nossos que não tenta, tem aquilo +cinco conteúdos e não tenta um! Vai dando conforme vem à aula de forma aleatória.

*Observação (os professores demonstram gestual que concordam ao final)

Houve um caso de desligamento do grupo, por uma professora que alegou serem motivos pessoais, porém, como o currículo era para a rede de ensino, ela tem que se manter informada de todas as mudanças realizadas pelo grupo, diante desse caso que os professores alegavam ser imposto. Não da forma que foi construído, de seus objetivos e finalidade, havendo assim, uma confirmação com o professor P-05, de que não era imposto. Tal situação pode ser confirmada pela observação realizada pela leitura corporal que fizemos onde os docentes demonstraram gestualmente concordância com os argumentos do P-04 e P-05.

Esclarecida essa questão, os professores continuaram a dizer sobre o início da construção e apresentaram uma confusão epistemológica. Os docentes apresentam dúvidas sobre a teoria educacional que orienta suas ações constituídas na teoria curricular, uma vez que afirmam que não existe uma que dê conta dos objetivos almejados, e pela afirmação de que ao iniciar a elaboração do currículo era uma perspectiva e atualmente ser outra, conforme representa a fala do P-04:

_Quando a gente montou ainda não era histórica crítica, que é a atual. Então, foi o que foi colocado pelo prefeito quando ele entrou, então, antes do atual prefeito entrar não era histórico crítico, na época que nós montamos o nosso currículo, lembra? Ai depois que entrou o prefeito atual que veio essa teoria. E eu acho que ela não abrange tudo dentro da Educação Física, só a histórico critica não é suficiente eu acho.

Não reconhecem os estudos iniciais para a construção do projeto pedagógico como referência substancial, negando que tenha sido orientado ou

26 Fulana- termo utilizado para representar os nomes citados na entrevista.

escolhido uma teoria educacional para nortear suas ações pedagógicas. Apesar de textos sobre essa temática terem sido estudados, discutidos no grupo, os professores ainda apresentam grande dificuldade ao falar sobre a teoria que rege o currículo. O referencial teórico por eles escolhidos está muito próximo ao apresentado por (PALMA et al., 2010); que entende o objeto de referência da Educação Física como sendo o *movimento humano culturalmente construído*, baseados nos estudos da Motricidade Humana, desta forma, se torna evidente que tiveram uma teoria a nortear a construção, porém, os professores não reconheceram como demonstra o discurso do professor:

P-04 _ Não teve esse direcionamento, por que, na época não tinha, não se sabia qual linha se tomava na educação em Ibiporã, não se tinha, era mais o construtivismo, ninguém falou vocês vão seguir por esse caminho, é por aqui, ai de repente veio o histórico crítico a gente não estava acostumado a trabalhar com ele e muitas vezes a gente tenta encaixar ele em nossos currículos mais ele às vezes não dá.

A teoria histórico crítico que o professor P-04 menciona é devido à implementação desses estudos na rede municipal. Fato esse que promoveu um encontro para análise dos currículos da Educação Física e o outro da rede, a fim de verificar as diferenças e semelhanças, e foi constatado que o currículo por eles construído contemplava tudo e tinha até avanços em relação ao outro. Porém, ainda podem ser verificadas dúvidas nos discursos dos professores.

De acordo com Pacheco (2005, p. 80) “A existência de diversas teorias curriculares – inclusive contraditórias- não é um factor que diminuía a importância dos Estudos Curriculares, tampouco, que coloque á necessidade de uma teoria unificadora”. Deste modo, devemos encontrar os princípios que contêm uma determinada estrutura curricular, pois não devemos encontrar um corpo organizado de proposições, modelos, mas, sim tendência na forma de teorizar, isto é, de representar os problemas de refletir sobre eles e de fazer propostas diretamente atreladas a prática. Questão essa que necessita ser novamente abordada nos estudos do grupo de estudo, pois, os professores foram unanimes ao concordar com as inquietações demonstradas nas falas do P-05:

_Mas, você precisa ter uma variável, então ai esta uma dúvida que fica pairando, será que somos totalmente históricos críticos, sim, entendeu? Em alguns momentos, eu percebo que tem essa confusão, ela não é clara, ele ainda esta sendo discutido, nós ainda estamos numa fase criação desse currículo, o grupo esta numa fase bacana, porém de criação, e depois que você cria algo, tem a contemplação, ÓH ficou bom, ficou bonito, ficou perfeito, e tem os reajuste.

O fato de conseguirem detectar diferenças entre os princípios das teorias se da pelos estudos das mesmas, e ao mesmo tempo veem a necessidade de estar em constantes pesquisas e estudos. E é nesse sentido que também notamos uma unanimidade nas falas dos professores ao considerarem que a elaboração do currículo proporcionou uma construção de conhecimento e saberes, em todos os âmbitos profissionais.

Assim, iniciamos a próxima pergunta a fim verificar quais conhecimentos eles diziam terem construídos durante esse processo de construção e implementação do currículo: 4) Algum conhecimento foi construído durante a elaboração do currículo? Qual (is) poderia(m) ser destacado(s).

Deste modo, construir um currículo requer dos professores a mobilização de todos os conhecimentos profissionais, de forma a sistematizar o que de fato está presente em sua realidade, porém, é necessário o auxilio de conhecimentos científicos, e neste intuito que a formação continuada tem a capacidade de promover nesses docentes. Desta forma, todos os professores dizem que houve uma construção de conhecimento, e da mesma maneira também afirmam que conseguiram verificar a necessidade de pesquisar de estudar.

Quadro 17 - Construção do conhecimento na elaboração do currículo

Categorias	Professores	N total
Concordam que houve a construção do conhecimento e saberes	P-04; P-05;P-06;P-08	04
A necessidade de estudar e pesquisar, e suas formas	P-04; P-05;P-06;P-08	04
O movimento humano, corporal	P-05;	01
Organização do ensino	P-04; P-05;P-06;P-08	04

Fonte: Próprio autor.

E diante a essas pesquisas e estudos sobre como construir o currículo que o professor P-05 também salientou que construiu um conhecimento sobre o objeto de estudo da Educação Física que deixou de ser o Esporte para a compreensão do movimento humano, corporal, como um movimento intencional, que precisa ser pensado, analisado, e que suas ações motoras têm sentidos sociais.

Os professores também foram coesos em salientar sobre a organização do ensino, e que a rede possui uma mesma forma de agir, e isto facilita a troca de experiências, e sendo coletivamente tem um crescimento muito positivo. Pois anteriormente cada professor realizava o que considerava mais adequado, fato que gerava muita insegurança, e que ainda é encontrado nas escolas brasileiras, como aponta Palma A. et al., (2010, p. 58) “o que não se pode mais aceitar é a organização e o deixar fazer, que toma conta das ações cotidianas de muitas aulas de Educação Física nas escolas”.

Diante da necessidade dos planejamentos das aulas norteados pelo currículo, perguntamos aos professores a seguinte questão: 5) Ao planejar suas aulas, partindo do currículo, você tem mais facilidades ou dificuldades? Fale sobre elas.

Questão que está atrelada a inserção de uma Educação Física escolar organizada e orientada por um currículo, vemos que seria inevitável o confronto com o que a sociedade e a cultura escolar ainda compreendem ser sua finalidade. Uma vez que se retornar a história da Educação Física no Brasil, os motivos pelas quais entrou na escola e seus objetivos. Assim, veremos como esteve muito mais ligada a ações não educacionais, (Esporte, lazer, saúde), de acordo com Castellani (2010, p. 13) “[...] passamos a admitir como verdadeira a premissa de ter sido de competência da Educação Física, ao longo de sua história, a representação de diversos papéis”.

Desta maneira, os pais, os demais professores, e a própria direção e supervisores pedagógicos das escolas, tiveram esse tipo de abordagem em suas aprendizagens. E para motivar a quebra desse entendimento, os professores já com esse entendimento, precisam ter uma intervenção gradativa e consecutiva, mantendo diálogo constante entre pares, com os pais dos alunos e contar com a intervenção das secretarias de educação ou órgão responsável. Essa intervenção é um dos pontos facilitadores, de acordo com as falas dos professores (P-6; P-04; P-05), ao relatar uma intervenção com os pais de seus alunos:

_P-06 Eu tive resistência dos pais, vocês falaram, eu tive vários pais e mãe, o professora, meu filho reclamou que você não os leva para quadra, que não dava futebol.

_P-05 É ruim /.../

_P-04 Eu já falo quer treino vai para uma escolinha.

_P-06 Eu já converso nas primeira e segunda aula, porque nós temos que trabalhar dentro de sala, o conteúdo a parte teórica toda, e depois ir pra quadra, o futebol mesmo, dependendo da série não vai ter mesmo. Então tem resistência por parte de todos, dos alunos, dos pais.

_(Entrevistadora) Quando você entrou em conflito nesse caso, você conseguiu fazer com que a mãe lhe compreende-se?

_P-05 Consegui porque eu expliquei, na segunda série onde o filho estava, por exemplo, o futebol não estava. Eventualmente eu dou uma bolinha para eles brincarem, mas, não é o futebol não tenho que dar futebol para ele.

Outra questão que ainda promove essa compreensão equivocada e que representa ser a maior dificuldade encontrada no discurso dos professores é a organização do tempo escolar, que coloca as aulas de Educação Física como “hora atividade” dos professores que lecionam as demais matérias, e permanecem em maior tempo com os alunos.

Quadro 18 - Facilidades e dificuldades encontradas

Categorias	Professores	N total
Resistência dos demais professores da escola, provocados pelo sistema de que a Educação Física ser hora atividade	P-04; P-05; P-06; P-08	04
Resistência dos diretores	P-05;	01
Resistência dos pais dos alunos	P-05; P-6	02
Apoio e intervenção da secretária de educação	P-4; P-05; P-06; P-8	04

Fonte: Próprio autor.

Desta maneira, nos momentos que os professores de Educação Física necessitam se ausentar das escolas, há uma resistência, mesmo que seja para fins educativos ou formativos. Porém, os docentes relatam que contra argumentam com a demonstração que também tem os mesmos direitos e deveres, que possuem a necessidade de aprender para melhorar seus ensinamentos.

Entretanto, o P-05, considera que isso poderá ser mudado a partir de seu ensino, que uma nova concepção da área pode ser construída uma vez que seus alunos passaram a constituí-la:

_Mas, nossos alunos que tiveram aulas de Educação Física, não vão mais ter essa visão, o bater bola vai ter um significado, é isso que eu falo, o ato de correr, não vai ser aquele mais o aleatório, tem o estudo da coordenação, da força. Se nós fizermos a nossa parte já muda esse contexto na sociedade. Eu falo com a diretora, é os pais dos alunos, eu falo para aí esses pais também já foram alunos, então se os pais são isso, isso e aquilo houve algo falho na educação. Então se os nossos alunos amanhã ou depois falham é porque a gente falhou nesse processo. A gente tem muito a mania de jogar para o outro e esquecer de nossa parte.

Por fim, modificar a forma de atuar não significa apenas uma ação isolada, a partir dela se modifica o contexto, e nesse processo são encontradas diferentes formas de resistência, e se o sujeito não está seguro do que deseja realizar dificilmente conseguirá prosseguir, assim como, também necessita do apoio externo, das secretarias educacionais e dos órgãos superiores, até mesmo para atingir o contexto social da própria comunidade em que os docentes estão inseridos.

Contudo isso se inicia pela modificação da forma de entender a educação pelos alunos, assim, seguimos ainda dentro do tema “o conhecimento sobre a construção do currículo” com as duas próximas perguntas (6-7), em que questionávamos qual a importância e a participação dos alunos na construção do currículo? E ao implementar o currículo você teve mais facilidades ou dificuldades? Fale sobre elas: E obtemos as seguintes respostas como segue o quadro (19).

Quadro 19 - Implementação do currículo e a participação do aluno

Categorias	Professores	Nº Total
Houve uma resistência, dos demais professores e alunos, porém, hoje são superadas	P-04; P-05; P-06; P-08	04
A participação do aluno se dá por meio das respostas das avaliações	P-05	01
O aluno ele é aquele que vai praticar, os professores os operadores	P-06; P-08	02
O aluno compreende que há um ensino nas aulas	P-04; P-06	02

Fonte: Próprio autor.

Os alunos ao entrarem nas escolas já possuem uma concepção do que seja a aula de Educação Física, uma vez que alguns dos conteúdos estudados são da realidade do aluno. Assim, fazer com que eles compreendam que aquilo que

realizam tem um propósito dentro da escola, diferente do que estipulam fora dela, é por si só uma oposição a ser vencida. Desta maneira, houve uma resistência por parte da comunidade escolar (professores, coordenadores e alunos) como aponta todos os professores, porém, hoje ela esta parcialmente superada.

Outro fator que pode interferir é como os demais professores têm configurado seus ensinios. Como retrata o professor:

P-04_A gente vê a resistência quando vem aluno de fora. Porque a gente segue um currículo, então nós estamos praticamente trabalhando todo mundo igual, e de uma forma que muda só a estratégia. A criança que vem de outra cidade chega lá e tem criança que quer jogar bola todo dia, toda hora, não entende que tem que +, até você colocar na cabeça dele que tem que estudar.

Os professores relataram que os alunos atualmente compreendem que diante das aulas norteadas pelo currículo já se tenha uma tomada de consciência em que argumentam entre eles, antecipando as atitudes negativas de alunos novos que desconhece seu modo de ensinar, e não conhecem a organização das aulas como algo necessário, P-05 “_Os *próprios alunos falam: _Não hoje nós vamos trabalhar aqui*”.

Outra ação importante que os professores verificaram como necessária é a intervenção com as demais áreas sociais que envolvem a comunidade em que seus alunos estão inseridos, uma vez que isso altera o andamento dentro da sala de aula. Como podemos observar no discurso do P-06 “_Eu tenho que ter uma conversa com o *Treinador da escolinha, por que os alunos dele meu Deus, só querem jogar futebol.*” O que nos faz lembrar que a Educação Física foi e vem sendo considerada por muitos anos sinônimo de esporte, e que, para mudar esse olhar sobre a disciplina, é preciso mobilizar a sociedade.

Esse processo deve começar dentro da própria escola, com a mudança de objetivos, e pelo esclarecimento dessa visão pelos demais professores das outras disciplinas. Demonstrando que a área tem seus ensinios o P-05 diz que:

_Esse ano ainda eu tive algumas questão que eu acho um absurdo, como tirar o aluno da minha aula para fazer prova, que eu espero o ano que vem retomar e conflitar mesmo, eu sou uma pessoa que acha o seguinte, você tem regras e normas, você é inteligente e sabe daquilo, não é verdade, mas infelizmente ainda tinha uma ou outra profissional, que retomou isso, o que eu acho lamentável.

Existe divergência de opiniões dentro do próprio grupo. Pela visão colocada por um dos professores participantes, que também atua como supervisor pedagógico em uma das escolas que trabalha, e discursa a favor desse ato apresentando inúmeros motivos a favor de liberar o aluno das aulas de Educação Física.

_P-04 Mas, deixa eu ti falar uma coisa, vamos ver o outro lado também, eu estou na supervisão de manhã. Olha só, o bimestre foi curtíssimo, muito conteúdo, de professor de sala regente, muitos feriados, ai teve o festival, tudo que influenciou. Eu tive professora que veio me perguntar, se eu poderia perguntar para a professora P-04 se ela não estiver dando prova se liberaria o aluno /.../

Contudo, ele demonstra que existe uma negociação interna, que os professores são consultados, assim, da mesma maneira que, quando os professores de Educação Física necessitavam também eram liberados os alunos. Argumentação que demonstrou aceitação dos demais professores.

_P-05 Igual quando foi o encerramentos do festival estudantil, eu tinha uma aluna da quarta serie, e ela estava fazendo prova, e a professora disse não P-04, pode levar que eu acabo de fazer com ela amanhã na sala de aula, a menina parou de fazer prova e foi.

Porém, o P-05 ainda se manteve contra, questionando se os alunos eram consultados, o que gerou polêmica, pois, os demais professores alegaram que o aluno não tem responsabilidade para escolher, e que certamente escolheria as aulas de Educação Física. O que retorna a questão de que o aluno ainda não consegue analisar de forma autônoma as situações que são de seu interesse, e age sobre a determinação de seus professores, o que concordamos com o posicionamento do P-05.

Contudo, são situações diferentes que geram essa polêmica, ora devemos ser flexíveis diante das necessidades internas, ora verificar quando a disciplina de Educação Física ainda é considerada como segundo plano. Como relata o P-06:

_Já aconteceram várias vezes de chegar na sala, ai ter uma lista lá no quadro, e os alunos falarem _ a professora disse que não é pra deixar fazer a aula”, devido ao mau comportamento dos alunos. O que ressalta a visão de que a disciplina seja um “prêmio”, que as aulas são momentos de recreação.

Todos os professores do grupo se posicionaram de forma contraria a esse entendimento. Esta situação em considerar os alunos ao construir o currículo é um dos elementos fundamentais, que não se foca apenas no aspecto motivacional, mas, em que conhecimento é necessário que ele aprenda. Diante de tal grandeza, a insegurança em dados momentos é aceitável, contudo, como escolher a melhor forma para minimizá-la senão pela própria avaliação, assim, o P-05 coloca que a participação do aluno se dá por meio das respostas das avaliações:

_No momento ainda, é bem aquilo que eu falo, é a questão da avaliação, de ver o aluno de saber dar o retorno, até então a gente tem um currículo, a gente a percebe algumas mudanças, mas, eu não tenho assim, eu não posso fundamentar que aquilo ocorreu, que aquilo seja real, que eu estou tentando explicar.

Todavia, o P-04 expõem que se utiliza de recursos para avaliar os discursos dos alunos a cada aula, P-04 “_Mas, isso eu faço chega no final da aula, nós sempre discutimos, que conteúdo vimos hoje”. O que colocamos ser uma das maneiras de identificar aprendizagem, assim, como também pode englobar questões que não são diretamente do conteúdo planejado, como por exemplo, a questão levantada pelo P-05:

_De chegar e perguntar, óh você faltou na aula e perdeu a prova, mas, o seu direito é de assistir a aula, você quer? Eu gostaria, mas, para ele chegar nesse patamar dele ter a questão das regras, que ele tem o direito. Por que senão eu estou defendendo o me lado como professor, a outra professora defende o lado dela.

A participação do aluno na construção do currículo se dá pela análise do professor sobre o processo de ensino aprendizagem, desta forma, quem determina o conteúdo que será ensinado é o professor, mas, as estratégias que serão utilizadas são flexíveis de acordo com as argumentações dos alunos. Essa relação é precisa no depoimento dos professores o que fica evidente na fala do P-03 “_Mas, nós precisamos ter um principio, senão nós iremos voltar naquilo o que você

quer fazer?”, Ou seja, ao implementar o currículo na escola leva o aluno compreende que há um ensino nas aulas P-04; P-06, e isso facilita o desenvolvimento do currículo na escola.

Promover um sujeito crítico não é o deixar escolher livremente o que deseja realizar, pois, não possui os conhecimentos para realizar essa tarefa, mas, é possibilitar que em momentos que lhe são de direito e que esteja dentro de suas capacidades analisarem e decidir de maneira reflexiva, analisar as suas escolhas, de acordo com o P-04:

_Eu também tenho que dar a oportunidade dele estar mudando, seu trabalhei uma regra de um jogo, e pergunto, que regra ele acharia coerente com aquele jogo, com aquele conteúdo, eu estou dando autonomia mesmo para aluno.

Formar um aluno autônomo não é momentâneo, mas, perene em diferentes circunstâncias ao longo de sua vida, como relata o P-05 ao se preocupar com a aprendizagem dos seus alunos nos anos posteriores:

_Por exemplo, quando o aluno vai para o estado, o que acontece, de dar só o futebol, por exemplo, eu vejo que o aluno ele não teve + ele não desenvolveu seu senso crítico, ele não desenvolveu o que eu queria de indagar, pois, ele tem força, é ele que é o objeto ali...

A importância de que a maioria pense dessa forma é imprescindível para que haja alguma mudança, o que foi bem pontuado pelos professores, a *aprendizagem significativa, na qual consideramos ser;*

[...] A aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. Ou seja, a emergência de novos significados no aluno reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa. (AUSUBEL, 1980, p. 34).

Desta maneira, o aluno têm constantes tomadas de consciência, relacionando sua aprendizagem de acordo com sua realidade, de maneira que sua construção ultrapassa o momento de aulas, devem se fazer presentes nas ações dos sujeitos em qualquer momento.

Por fim, a participação dos alunos na construção do currículo ao olhar dos professores, também esta ligada a aquele que vai praticar, e os

professores os operadores as relações necessárias para que isso aconteça da melhor forma possível (P-08).

_Eu acredito que ele é aquele que vai praticar, nós somos os operadores, e eles vão praticar onde a gente estava, se o currículo esta bem ou não /.../

Neste aspecto, o P-05 relata que na escola em que atua, durante o recreio acontecia muitos acidentes entre os alunos pelo espaço pequeno, então organizou junto com seus alunos uma maneira de minimizar, sem que houvesse a intervenção dos professores, respeitando a liberdade deles nesse momento, assim, elaboraram jogos que poderiam ser realizados mantendo uma harmonia entre eles, e afirma que foi positivo, não somente pela colocação dos jogos, mas, pela aprendizagem do processo que foi elaborado, pela compreensão dos motivos. P-05 *“_Mas, não recreio dirigido, você não esta entendendo, era através de algo que eles construíam. Eles não tinham onde sentar, e acabavam se machucando, ai eu queria encontrar uma forma diferente, no sentido de dar a voz aos alunos”.*

Questões que não estão de forma explicitas no currículo, são situações que não estão escritas de forma aparente, mas, estão contempladas nos objetivos de formação, na visão de aluno, de aprendizagem, de ensino, entre outros. E é por meio desses conceitos que cada professor atuará em seu contexto. Isto ainda não aparece compreendido pelo P-05, que afirma que isto não esta contemplado no currículo:

_Eu penso assim, é um processo lento, eu considero que ganhei muito espaço, e tenho que estar me envolvendo, porém, eu ainda acho que o papel da criança é muito fundamental, mas, ainda não conseguimos dar esse espaço para a criança ser um sujeito crítico, o currículo falta ainda momentos mais propicio a isto, eu ainda acho que não dá isso a ele.

E na tentativa de explicar esse entendimento o P-04, expõe como isso se dá nas suas aulas:

_Quando você vai lá trabalhar o pular corda, e coloca uma regra que formas a gente tem de pular corda? Eles elencam tudo o que você consegue fazer com a corda, então tá vamos colocar uma regra, tem lá o Zerinho, quem errar continua, pode pular a corda ou começa do zero? Não começa do zero. Aí as regras são elaboradas por eles tem

essa autonomia de estar mudando. Mas, você chega com o conteúdo, é isso aqui que vamos trabalhar, mas, de que forma que vamos trabalhar. _P-05 No nosso currículo a gente tem algo assim? Eu no caso não vejo isso não.

Entendemos que essa situação ainda precisa ser posto pelo grupo como discussão a análise dos objetivos constitutivos do projeto, e relação do currículo real, oculto, e oficial, como eles se vinculam no processo educativo, sendo um único norteador da finalidade escolar.

C) AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Na última temática, vinculamos dois tipos de avaliação que compreendemos estarem intrinsecamente interligadas, a avaliação pessoal de sua atuação e a avaliação do currículo, em um contexto geral, sem entrar nesse momento em conteúdos específicos. Para isso, indagamos com duas pergunta: 8) Ao presenciar as reuniões do grupo em que estava sendo avaliado o currículo foi verificado que houve uma divergência, quanto à quantidade de conteúdo e sua sequência, assim, como isso interfere em suas aulas? A) Que valor atribui às sugestões dos colegas?

O quadro (20) apresenta uma divergência de posicionamentos, os que consideramos as diferenças de opiniões dentro de um grupo de estudo como algo perfeitamente normal se voltar à primeira questão sobre seu processo formativo verão que existem também diferenças nas trajetórias históricas entre eles. Porém, como conviver com esses confrontos de ideias e vincular aos seus conhecimentos é um dos saberes que o professor deve ter. Assim, todos os professores entrevistados do grupo de estudo afirmam que as diferenças trouxeram vários benefícios.

Quadro 20 - Considerações das Opiniões

Categorias	Professores	Nº Total
Identificou que o trabalho realizado pelo grupo trouxe vários benefícios	P-04; P-05; P-06; P-08	04
Verificou que o currículo traz muito conteúdo e que ainda está confuso	P-04; P-05; P-06; P-08	04
Considera as opiniões dos professores como relevante	P-04; P-05; P-06; P-08	04

Fonte: Próprio autor.

Entre os professores que conseguiram ter um crescimento profissional durante o processo que estiveram no grupo de estudo; afirmaram que é importante discutir isso dentro do grupo, mesmo discordando, levantou-se que foi possível pensar nas sugestões durante suas aulas, e até mesmo modificar seu modo de entender, sendo os resultados na maioria das vezes, positivo.

Porém, quando voltaram a discutir sobre o elemento que estava gerando a discórdia entre o grupo, que era a quantidade de aulas, chegou a uma conclusão em comum: concordaram que ainda há muito conteúdo, e que poderia ser mais bem organizado. Motivo esse que nos faz afirmar que consideram a opinião dos outros professores e refletem sobre elas. Afim de, elucidar, essa questão eles terão reuniões para reformular o modo de apresentar o currículo, e quais conteúdos devem permanecer. O que gerou essa relação entre a quantidade de conteúdo e número de aulas, seu deu pelo relato do que seja a Interdisciplinaridade: Este princípio está expresso nas ações de alguns professores, e isso acarreta outro problema que também está ligado ao currículo.

Ao planejar as aulas os professores necessitam estar consciente do seu objetivo, e escolher muitos conteúdos ao mesmo tempo corre o risco de perder o foco do estudo. Posteriormente ao estudo dos diferentes conteúdos eles podem, e devem ser relacionados em um contexto mais amplo. Compreensão diferente da que o professor apresenta em seu discurso ao analisar a atuação dos outros professores, e a sua ação, em que tudo é ensinado ao mesmo tempo, pelo simples fato de realizar a ação motora, como relata o P-04:

_Tem coisas que eu não consigo relacionar, o P-03 e Professora fulana, faz muito bem isso que é relacionar três quatro conteúdo em um só, eu tenho mais dificuldade quanto a isso, eu quero explicar, detalhadinho, bonitinho, parte por parte para depois relacionar com o outro. Eles não, às vezes conseguem já relacionar dois, três conteúdos já ali e mandar ver, essa é a minha dificuldade, por isso que eu programo as aulas.

Vemos como possível, e necessário essa coerência ao ensinar, com o vínculo entre os conteúdos, mas, ele deve ser feito ao final do estudo, após os alunos conseguirem identificar e compreender cada um. Para mobilizar os conhecimentos em comum entre eles. O que acontece nas aulas de Educação Física é que o professor se equivoca ao apego da prática corporal, e que o próprio

fato, por exemplo, de andar contempla a velocidade, equilíbrio, força, etc. Porém, não propõe ao aluno um estudo sobre essa ação.

Por fim, o professor precisa estar aberto ao diálogo, tentar compreender o que os estudos, as pesquisas estão propondo, até mesmo considerar a visão dos demais professores, mesmo que a princípio lhe pareça contraditória. A última questão realizada, foi antecipada em diversos momentos pelos professores, pelo fato de demonstrarem interesse em estudar as questões realizadas na entrevista, e por já dialogarem entre eles sobre as dificuldades encontradas, assim, retomamos para sistematizar todas as sugestões em um único quadro (21). No qual, fizemos a seguinte questão: 8) A partir de suas aulas tem sugestão sobre algum tema para ser abordado/estudado pelo grupo? Deste modo, surgiram inúmeras sugestões.

Quadro 21 - Sugestões de temas para os estudos

Categorias	Professores	Nº Total
Estudar a Interdisciplinaridade e dos temas transversais, cooperativismo	P-04;P-05; P-08	03
Estudar mais sobre a avaliação	P-05; P-8	02
Organização do currículo pelo mapa conceitual	P-05	01
Divulgar os estudos do grupo, e o que se tem feito	P-8	01
Organizar o currículo com os dias letivos, estruturar os conteúdos com margem de dias	P-04;P-06; P-08	03
Retirada das modalidades esportivas	P-04; P-06; P-08	03
Troca de materiais e experiências de ensino	P-8;	01

Fonte: Próprio autor.

Os professores não demonstraram receio de relatarem que ainda estão confusos e com dificuldades ao atuarem, porém, já identificam que precisam estudar mais sobre alguns saberes, e sugerem dois deles a Interdisciplinaridade, dos temas transversais, cooperativismo (P-04; P-05; P-08), e sobre a avaliação (P-05; P-08). Saberes que eles alegam serem fundamentais para sua intervenção profissional, uma vez que afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Já como meio de mudança para os próximos encontros do grupo de estudo verificam como importante a organização do currículo pelo mapa conceitual (P-05), para facilitar o entendimento de seu ensino, e quais as relações entre os conteúdos; Divulgar os estudos do grupo, e o que se tem feito (P-08) para a comunidade escolar (professores das outras disciplinas, coordenadores e diretores); Organizar o currículo com os dias letivos, estruturar os conteúdos com previsão de dias (P-04; P-06; P-08), devido terem verificado que há um excesso de conteúdo, por mudar sua ação pedagógica a modo de manter as aulas em um maior tempo até que seja levada a compreensão, não pelo fato apenas de realizar as atividades; Retirada das modalidades esportivas (P-04; P-06; P-08), por considerar que tal conteúdo deve ficar para as séries seguintes, e verificar que existem outros conteúdos mais inerentes a sua idade, que posteriormente, não seja ensinado; Troca de materiais e experiências de ensino (P-08), além de realizarem isso no grupo de estudo, solicitam mais tempo entre eles para conversarem sobre as aulas e trocar experiências.

Diante de todas essas sugestões consideramos importante analisar algumas dessas mudanças apontadas pelos professores, em que ressaltam que antes mantinham uma ligação direta de seus ensinamentos com o esporte e atualmente como aponta a fala do professor P-04, surge outra preocupação:

_Retirar o esporte que eu não concordo, nunca concordei, é vôlei, basquete, handebol, a palavra esporte, eu acredito que a gente tem que dar mais ênfase na motricidade, tá o futebol, o chutar, pode ficar ainda, faz parte mas, não ensinar o conteúdo em si, tirar ele de conteúdo mesmo, o esporte.

Isto fez com que se aproximasse dos demais professores das escolas, em que relacionam seus ensinamentos, P-01 “*_É bom isso, a gente começa a conversar com os outros professores. Para nos organizarmos.*” Neste intuito, requerem estudos sobre temas que facilitaria esse diálogo como a interdisciplinaridade e os temas transversais. Afim de que isso aconteça desejam organizar os conteúdos de forma que também tenham coerência com os estipulados nas outras disciplinas do currículo, o que expressa à fala do P-4 “*_Vamos trabalhar, estipular mais os conteúdos, o objetivo dentro daquele conteúdo o que realmente se quer daquele conteúdo*”.

A relação dos conteúdos entre as diferentes disciplinas requer que todos os professores tenham consciência dos objetivos, o que cada matéria deseja, desta forma, o que cada professor irá contemplar em suas aulas. O vínculo entre os conhecimentos ensinados aos alunos promove de acordo com as observações do P-05, a possibilidade de verificar o aumento da aprendizagem de seus alunos, pela motivação e interação nos estudos, o P-05 relata que “_Isso é vantagem, mas, depois disso tudo você percebe que eles têm mais interesse”.

Por fim, encerramos com o discurso do P-05, ao fazer uma consideração final sobre o grupo de estudo:

_Mas, é o que eu falo nos somos superiores, nós estamos em um nível maior, nosso grupo de Educação Física estamos num nível maior e eu me vanglorio disso, porque nós temos discussão, nós temos trocas de experiência de tudo, de coisas que deram certo ou não deu, olha eu estou equivocado, eu errei, ++ e outra na educação no resto da escola, será que eles estão tendo isso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o estudo sobre a formação continuada consideramos alguns elementos norteadores, entre eles a especificidade da disciplina no meio escolar, o contexto que era realizado, a proposta do programa formador, e o processo que estava sendo desencadeado, e quais os conhecimentos eram abordados e construídos pelos seus participante.

Neste sentido, temos as seguintes indagações: Quais são esses saberes e suas origens? De que forma os docentes se apropriam deles tornando-os conhecimentos? Como os articulam em suas práticas? Quais saberes são oriundos do próprio fazer docente, auto/hétero-reflexão? Indicadores que encontramos na literatura e articulamos com os discursos dos professores.

Fatores que orientam a identidade docente, que é constituída em um processo formativo profissional, que se constrói desde a sua vida enquanto aluno escolar, (pré-treino); fase que gera as expectativas ao entrar no curso; (formação inicial); durante a graduação, com a intervenção por meio de estágio; (iniciação) com os primeiros anos de exercício de sua profissão; (permanente/continuada). Considerado como professor experiente que possui mais de cinco anos de atuação.

Esta pesquisa teve como foco de investigação última fase, a formação permanente/continuada, pois os professores participantes estavam nessa etapa. Mas, consideramos que os conhecimentos transcendem as fases formativas, e se tornam um único conhecimento quando refletidos frente a sua ação prática, na atuação profissional, e em meio a essa ação se constrói o conhecimento tácito, construídos frente a confronto, ao contexto, com a abstração de todos os demais saberes (aprendizagem, currículo, avaliação, entre outros), pois o conhecimento da experiência não é mais um conhecimento do professor, mas, o resultado da união de todos os conhecimentos refletidos pela sua intervenção, sendo ele individual e coletivo. Quando refletimos sobre as questões que aparecem na formação e desenvolvimento profissional docente destacam-se duas grandes dimensões: profissionalização (aspectos gerais da profissão) e profissionalidade (reflexão sobre sua especificidade ao ensino).

A aliança entre a proposta da formação continuada em circunstância da construção, implementação e avaliação curricular, ao nosso entender, é a união de duas importantes ações profissionais dos professores, uma vez que, possibilita a

mobilização dos estudos pela análise de seu contexto, em junção com as produções atuais (conhecimentos produzidos pelas pesquisas), atribui sentido e significado na aprendizagem do docente, ao mesmo tempo em que se altera o modo de ser/estar da Educação Física na escola, ressignificando a concepção da área perante os demais professores, alunos, e toda comunidade escolar.

Seu contexto histórico demonstra como atendeu a diversos papéis no sistema educacional, devido à concepção que se tinha da área, tais como: promotora de saúde, higienista, esportivista, recreacionistas entre outros. Por isso, que nos questionamos quais os objetivos e finalidades da escola e da Educação Física? Porque os currículos escolares ainda as mantêm a margem do processo educativo? Essas questões motivaram o sistema educacional à adoção de entendimento, nas posturas e atitudes equivocadas pelos gestores e professores de outras áreas, como a retirada de alunos das aulas por não terem cumprido tarefas das demais disciplinas como forma de punição e até mesmo a consideração de que, o momento da aula de Educação Física é para efeito de cumprimento das áreas atividades dos outros docentes.

A LDBEN (9394/96) assegura a área como componente curricular, logo, compreende-se que deva estar vinculada com os mesmos propósitos que as demais disciplinas. Nesta relação, é que se tornam necessários conteúdos específicos para serem ensinados, esses por sua vez requer pesquisas, análises, sobre a construção, implementação e avaliação do currículo de Educação Física. Ao mesmo tempo em que contempla os estudos sobre as teorias curriculares, em que, a concepção de ensino aprendizagem deva estar em concordância com a teoria educacional assumida pelo docente.

Diante da complexidade dessa problemática, utilizamos uma metodologia composta por diferentes procedimentos, sendo eles: Questionário entregue a todos os professores; Observação, com a seleção de um grupo menor de seis participantes; Entrevista, com a composição de quatro professores. Articulamos as perguntas e suas respectivas respostas por algumas categorias (A, B, C e D), formando uma análise geral.

As análises gerais das informações nos possibilitou verificar aspectos iguais e diferentes nos dados dos três meios de coleta. Assim, nossas considerações finais seguem as mesmas orientações das categorias estipuladas para todos os instrumentos de coleta de informações, a fim de manter uma

organização, sendo elas: a) Carreira docente, com dados pessoais e profissionais; b) Conhecimentos sobre a construção do currículo; c) Desenvolvimento Curricular (implementação); d) Autoavaliação e avaliação do currículo.

Ser professor também implica em tornar-se professor, ao mesmo tempo em que se tem o direito de ensinar, também possui como responsabilidade de entender a profissão docente como um processo que ocorre a cada momento, por isso necessita da reflexão crítica sobre a própria atuação: Sendo processual é contínuo ao longo de sua vida, a isso denominamos de carreira docente, o processo de construção permanente de identidade profissional.

A *Carreira docente*, dos participantes foi investigada por meio da coleta de alguns dados: a) pessoais, b) profissionais e c) os meios de continuidade nos estudos. As respostas encontradas foram: a) A idade e o tempo de carreira dos professores são bem diversificados evidenciando dois grupos, pois existem docentes que estão no primeiro ano de atuação, na fase inicial, como tem professor com 27 anos de ensino, na etapa da formação permanente e ao final de sua carreira. Podemos inferir que tiveram uma graduação diferente, pela análise das propostas de mudanças, que modificaram os currículos de formação de professores das instituições superiores. Mas, compreendendo a formação docente sendo muito além da formação inicial, vemos que ambos os grupos podem se beneficiar dos conhecimentos, por meio da discussão e troca de saberes e conhecimentos.

Em meio a essa pluralidade de orientações individuais podemos verificar que a maioria dos professores possui especialização na área da educação realizadas nos últimos cinco anos, o que demonstra que estão de certa forma buscando conhecimento atual para favorecer sua atuação. A abertura para a construção de novos saberes se torna evidente, também pelo modo de como descrevem suas diferentes trajetórias históricas, em que, cada docente a princípio apresentou um conjunto de objetivos ao escolher para a profissão. Todos, porém, foram unânimes em afirmar não desejassem o meio escolar como foco de trabalho, contudo, alguns demonstraram uma mudança de pensamentos durante a formação inicial, e outros após o término ao começar a atuar na profissão, sendo que um dos motivos apontados foi pela busca da formação continuada.

Mesmo desvinculado do tempo de atuação, podemos verificar também nas observações uma diferença grande na ação docente. Sendo o professor que mais se distanciou do grupo foi o P-13, que teve uma atuação

predominantemente espontaneísta e unilateral, não seguindo o currículo. Desta maneira, podemos dizer que um dos indicadores é o fato de estar participando do grupo de estudo há pouco tempo, e desconhecer o processo de construção do currículo, no qual, ainda para ele é a reprodução do trabalho de outros professores, porém, isso pode ser modificado se ele assumir como compromisso profissional o ensino do que lhe foi proposto, de forma a contribuir para a avaliação, com sugestões vindas das análises pessoais do currículo, isto fará com que reconheça ser integrante do processo.

Devido a grande rotatividade de professores, pelo fato também de contarem com professores celetistas (temporários), é necessária uma maior atenção aos “novos” integrantes, em que sugerimos uma revisão a cada início de ano, nas reuniões do grupo de estudos, de tudo o que foi construído até aquele momento, e deixar explícito a situação de que todos tem o direito a analisar e sugerir, sendo por meio da avaliação.

A autoavaliação é o elemento essencial para a formação continuada da carreira docente, nos quais, os conhecimentos são construídos pela reflexão da experiência profissional, em que necessariamente precisa do contexto para ser constituído, dos conflitos com a realidade, e a partir de suas abstrações, sempre contando com um embasamento científico. Esse processo ao ser apoiado por uma instituição formadora de professores pode beneficiar aquele professor que já se encontra ensinando, como pode servir para o processo de formação inicial dos professores, antecipando e contextualizando a formação dos professores.

A introdução desses conhecimentos nas instituições formadoras possibilitaria uma superação ao que os docentes expuseram na entrevista em forma de crítica sobre a formação acadêmica, em que os discursos acadêmicos estão longe da verdadeira realidade do contexto de atuação (escola). Com afirmações semelhantes de que na prática a teoria ser outra, ou que a pratica é diferente da teoria, sendo os centros formadores de professores como unidades vazias, compostas por um verbalismo, e o contexto da escola um ativismo. Tratando teoria e prática como polos opostos, não compreende os conhecimentos como interligados e não consegue pensar a atuação sem essas disjunções.

As informações sobre os conhecimentos sobre a construção do currículo; dão-nos vários indícios de que os professores construíram, apontam para conhecimentos durante o processo inicial da construção do currículo, pois, teve que

mobilizar alguns aspectos profissionais além da listagem dos conteúdos específicos, como a postura do professor, a organização didática, suas experiências.

Nas observações podemos verificar o relacionamento do currículo pelo planejamento das aulas, na escolha dos conteúdos. E na elaboração dos objetivos, parte constituinte do protocolo de observação. Foi possível verificar que dois professores interagem com seus alunos de acordo com o que haviam organizado, mantendo uma sequência nas aulas, agindo de acordo com a meta por eles exposta.

Já na Entrevista notamos nos discursos dos professores um reconhecimento de que a construção e o desenvolvimento do currículo também auxiliou na mudança de concepção do papel da Educação Física na escola. Puderam identificar que seus ensinamentos foram muito mais significativos aos alunos, e da mesma forma contribuíram para o seu relacionamento pessoal com a escola em um contexto geral (demais professores, coordenadores, diretores, pais de alunos, entre outros).

Pelas respostas sobre *O Desenvolvimento Curricular*, mostrou-se evidente que os professores consideram que estão vinculadas e estruturadas no desenvolvimento do professor, e vice-versa, pois ele transfere as ideias para as práticas de sala de aula e ao mesmo tempo reforça a própria prática, testando de modo sistemático e consciente suas ideias. Deste modo, o questionário demonstrou que muitos professores entraram no sistema municipal nessa fase da construção do currículo, porém, sinalizamos que eles não conseguem reconhecer que o processo está em andamento, e que podem/devem argumentar, mesmo que não tenham participado no início, sendo que muitos alegaram que não contribuíram por essa razão. Entretanto também existem professores, que iniciaram na rede após a construção inicial e que afirmam participarem normalmente dos debates e das avaliações do currículo.

Outro aspecto importante notado no questionário foi o número relevante que, representa mais da metade dos professores, disseram ter, no início do processo, dificuldades ao implementarem os planejamentos, mas, que conseguiram superar. Apontamos que isso é devido à troca de experiências no grupo de estudos pelas reuniões mensais, aos estudos realizados e ao apoio da Secretaria de Educação que sempre esteve presente em conflitos contrários a sua realização.

As observações evidenciou uma divisão em três modos de atuação entre os cinco professores observados, dois mantinham um planejamento referenciado no currículo, com sequências dos conteúdos e objetivos adequados a eles, enquanto outros dois também tinham o planejamento, porém, havia um desvio conforme as dificuldades encontradas nas aulas não conseguiam manter o que haviam estipulado, mudavam com atitudes espontaneístas. Um dos professores observados que não seguia o currículo teve suas atitudes caracterizadas como espontaneísta, com objetivos não adequados ao que o currículo orientava. Fator que agrega a concepção de que mesmo em um grupo de professores que estão se formando com os mesmos referenciais a identidade docente é individual, singular.

Na entrevista, houve uma discordância da autonomia em desenvolver o currículo, porém, isso foi gerado por uma má compreensão sobre o que se entende por currículo, e diante da própria discussão chegaram à conclusão de que existe a autonomia, porém, não de ações isoladas, mas, discutida e refletida em grupo.

Vinculamos a duas avaliações (*Autoavaliação e avaliação do currículo*) por compreender que se unem no momento de pensar sobre a atuação docente, isso reflete na prática docente, e também analisa a avaliação da proposta de ensino contida no currículo. Essa afirmação pode ser evidenciada em todas as análises anteriores, em que o docente avalia o percurso formativo, a construção inicial do currículo, de como foi à implementação e esta sendo o desenvolvimento, ou seja, em todas as circunstâncias os princípios avaliativos são evidenciados.

As respostas vindas dos questionários representam muitos pontos positivos, das repercussões que tiveram em seus ensinamentos e na construção do currículo, em que os alunos têm uma aprendizagem significativa, e que, os demais professores, reconhecem um pouco mais a área como possuidora de conhecimento.

Nas observações dos professores que seguiam seus planejamentos podemos notar um maior número de ações reflexivas, tanto nas respostas como nas antecipações discentes, o que ao nosso entender evidencia que conseguem contextualizar os conteúdos aprendidos, porque prolongam a aprendizagem das aulas, trazendo informações preciosas de sua realidade.

Na entrevista averiguamos por meio do contexto de discordância quanto ao número de aulas para o ensino de casa conteúdo, como compartilhavam seus conhecimentos e se estes eram relevantes, e se chegariam a modificar suas

atuações. Houve entre alguns participantes um autorelativismo em falar que em partes sim, quando julgavam ser possível. Contudo, sinalizaram que por muitas vezes existiu negação, mas, após muitas reflexões acabaram concordando, e que faltaram oportunidades para fazer essas devolutivas ao grupo. Da mesma maneira, os professores afirmam que no início eram contrários a todos os estudos, e hoje percebem ser imprescindíveis.

Ainda dentro dessa temática verificamos, por meio das respostas sobre as sugestões de estudos, as dificuldades encontradas por eles, além de identificar o que eles pensavam ser inerente a ação do professor e que, ainda, não haviam sido abordados. As respostas encontradas foram de cunho educativo geral, com a proposta de estudar sobre: interdisciplinaridade, avaliação, mapa conceitual, organização dos conteúdos, trocar mais experiências. Elementos que não são específicos da Educação Física, ou ligados aos aspectos técnicos, isso nos remete que estão de fato comprometidos com a educação dos alunos, assim, como as demais disciplinas.

Entretanto, averiguamos que possuem dificuldades em argumentar a respeito de alguns temas importantes para a atuação docente. Um dos assuntos que gerou instabilidade foram o conhecimento dos fins educativos, os propósitos da educação, valores e seus significados para a sociedade; há uma insegurança em falar sobre o papel da educação, e da disciplina Educação Física. Essa análise se deve as respostas aos seres questionados se concordavam com a teoria educacional constituída no currículo. Houve contradição nos discursos, ora afirmam que não possuíam nenhuma ao início de sua construção, ora teriam se apropriado de outra teoria proposta para as demais disciplinas da escola. Essa falta de posicionamento pode ser derivada do não entendimento das teorias educacionais, o que é preocupante, pois, no momento que não compreendem o paradigma que orienta suas ações elas passam a ser frágeis e inconsistentes.

Os conhecimentos construídos mais presentes nas análises, foram os: didáticos pedagógicos, o que de acordo com a literatura são conhecimentos que tiveram maior abordagem na formação inicial, o que podemos inferir tanto pelos discursos dos docentes, quanto pelas análises que pouco ou quase nada lhes foram ensinamos na graduação, tendo de ser construídos após, já enquanto atuavam. Esses conhecimentos de origem da própria experiência foram citados: contexto

educativo; rotinas e guias das ações; conhecimento dos alunos e das suas características.

Mas, faltou assinalarem os de cunho científicos, conhecimento dos conteúdos, dos fins e dos propósitos educativos, e da própria construção e implementação do conhecimento curricular e suas teorias, em suma, o início do estudo desses conhecimentos em sua maioria é na formação inicial, porém, irá se prolongar por toda a carreira docente. Os professores ainda não compreendem dessa forma, para eles a grande crítica foi à formação desqualificada de sua graduação, por essa razão não aparecem os conhecimentos científicos, apenas os saberes escolares. Vemos que eles se diferem quanto a sua origem, porém, estão vinculados por uma relação dialética, expressa.

Entre um dos conhecimentos que o professor constrói durante as experiências é a capacidade de relacionar os conhecimentos acadêmicos como conteúdo de ensino (na escola), fator relevante ao adotar uma metodologia adequada a cada contexto, faixa etária e objetivo estabelecido.

A interação dos conhecimentos das diferentes fases, a autonomia é que orienta o docente, ao lidar em diferentes situações, desde o planejamento até a própria intervenção em sala de aula, com a adequação dos conteúdos, estipulando o término ou prolongamento das aulas de acordo com a aprendizagem, estratégias de ensino diferenciadas, percepção de análise das dificuldades encontradas (conhecimento do aluno). Ou seja, é preciso do ambiente real de aula para sua construção. No entanto, o conhecimento tácito não deve ser provido de ações independentes, da análise superficial da realidade, no senso comum, na tentativa de erro e acerto, de forma inconsciente. Todo conhecimento é gerado intencionalmente, derivado de relações anteriores (campo da ciência).

Diante dessas circunstâncias, onde quer que ele esteja engajado nos estudos, pesquisa e reflexão sobre sua ação compreenderam o docente como produtor de conhecimento, bem como participante desse processo, com um papel essencial. Ao assumir esse papel o docente ressignifica o que sabe e para que deva saber. Este agir-pensar-agir cada professor irá possuir de forma singular, visto que, empregam seus valores, suas concepções ao conteúdo ensinado, ao contexto, situação essa que não pode ser quantificada e transformada em apostilas, necessita do sujeito ativo no cotidiano escolar e sociocultural.

Ao compreender que a formação continuada como reflexão da realidade, e que esta deva promover nos professores a interação constante com seu contexto e com seu ensino, percebemos também, como fatos que desencadeiam a necessidade de constantemente reverem os conceitos, e as práticas. A construção do currículo, implementação e a avaliação, é um dos meios mais interessantes em aliar todos esses fatores, e podemos afirmar que identificamos que os saberes dos professores são mobilizados de forma intensiva e extensiva, quando são promovidos a estudar e pesquisar sobre os temas educacionais, que talvez não fossem abordados senão tivessem um propósito, como foi à construção do currículo. Afirmamos que existe a construção de conhecimentos, e que os mesmos repercutem na ação pedagógica do docente, e que isso não acontece de forma homogênea entre os participantes como demonstra as análises dos dados.

Os conhecimentos que são produzidos a partir da realidade dos professores têm um valor, um sentido-significado muito maior para os docentes e, conseqüentemente, chances mais concretas de desencadear nas suas práticas pedagógicas, visto que existem muitas resistências aos estudos, à mudança de entendimento, ao próprio modo de ministrar suas aulas. Mas, a negação pode ser alterada, e potencializada positivamente quando inseridas em contexto de grupo, é no diálogo com os demais professores que conseguem analisar alternativas para superar as dificuldades encontradas. Outro elemento positivo para o trabalho em grupo é diversidade de saberes que cada professor possui pelas suas trajetórias históricas serem diferentes.

A consolidação da categoria pelo consenso entre o grupo de manterem a Educação Física como “ensino”, por meio do currículo, contribui para superar a concepção do sistema formal da escola, que pela sua hierarquia e falta de conhecimento, os professores eram subordinados às ordens da supervisão educacional, que pouco ou quase nada conhece sobre a área em si, da mesma forma que eles por sua vez mantinham uma relação de domínio dos alunos.

Por descaracterizar a Educação Física como integrante ao ensino, os professores eram dispensados das reuniões pedagógicas, sendo eles responsáveis em cuidar dos alunos soltos nos pátios das escolas, contudo, ao ser reconhecida a área como incluída na educação, passaram a ter esse espaço para

dialogar entre os pares e demonstrar os planejamentos, os objetivos, e até mesmo manter um trabalho interdisciplinar com os demais professores.

Todavia, não pode ser uma ação no senso comum, sendo outro fator importante a ser salientado, mas com a presença dos conhecimentos científicos, pela parceria com a IES. Essa união favorece ambos os lados, diminuindo a lacuna entre as realidades. De forma que, enriquece a formação inicial, e aos professores que já estão em atuação. Pois, a carreira docente é um processo complexo, evolutivo, composto por etapas/fases formativas, as quais são compreendidas como um conjunto variado de aprendizagens.

Outro fator favorecedor da construção desse conhecimento é a união entre IES e as escolas, com o envolvimento dos alunos da graduação em situação de estágio, o que colabora para promover a tomada de consciência que deverão construir conhecimentos de naturezas diferenciadas, para o exercício de sua profissão, e que devem iniciar durante sua graduação e se perpetuar por toda carreira. Além de beneficiar a si próprios por estarem presentes na escola, no processo de ensino aprendizagem, eles levam suas observação, suas experiências para a sala de aula da IES, gerando aproximações com o futuro contexto de atuação para os demais alunos.

Por outro lado, aos professores que já atuam nas escolas e que recebem esses alunos, também existe uma troca de informação e de saberes, com a própria observação das aulas dos estagiários, ou com o diálogo sobre as aulas, os conteúdos, metodologia, entre outros.

Por fim, a necessidade de investigar a formação continuada de professores e como se constrói o conhecimento nessa etapa formativa profissional implica muito fatores variáveis, entre eles políticas públicas, a implementação dessa necessidade desde a formação inicial em promover no sujeito o entendimento de que sua formação é sempre seja inacabada.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BASSO, S. I. O professor e o ensino: novos olhares. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 set. 2010.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph. D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BORDENAVE, J. E. D. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. **Revista de educação**, AEC, nº 54, p. 41. 50, 1984.

BORGES, C.; DESBIENS, J.F. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Associados, 2005.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 19, nº 48, ago. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e da Saúde. **Decreto-Lei 1212 de 17 de abril de 1939**. Disponível <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010a.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: **PARECER CNE/CEB Nº:7/2010, 7 de abril de 2010**, no Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2010c.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: **PARECER CNE/CEB Nº:7/2010, 13 de julho de 2010**, no Conselho Nacional da Educação, em Brasília, 2010d.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica: **Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002**, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002a.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica: **Resolução CNE/CP n.º 02 de 19 de fevereiro de 2002**, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002b.

_____. Ministério da Educação. **Indagações Sobre currículo: Currículo e avaliação**. Brasília, MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília, MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, MEC, 1997.

Conselho Federal de Educação Física. **Resolução nº 46/2002**, Rio de Janeiro, 2002.

Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03**, Brasília, 1987.

Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09**, Brasília, 2001.

_____. **Parecer CNE/CP 138**, Brasília, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP 2**, Brasília, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP 7**, Brasília, 2004.

_____. **Resolução CNE/CP 4**, Brasília, 2009.

CASTELLANI, F. L. **Educação Física no Brasil: História que não se conta**. São Paulo: Papyrus, 2010.

CESÁRIO, M. **O currículo de formação de professores em educação física da Universidade Estadual de Londrina: O projeto curricular e a prática pedagógica dos professores**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FERREIRA N. A. **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: UFES, 1997. v. 2.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: O Nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1995.

GHEDIN, E.; Almeida, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber, 2008.

_____. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v.4, p. 9-19, 2009.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidade do grupo focal. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, D. P. **Exercício Físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação mitos e desafios: uma perspectiva construtivista**. 40. ed. Porto alegre: Mediação, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira da História da Educação**, Campinas, v. 1, n.1, p. 9-44, 2001.

KINCHELOE, J. L. **A formação docente como compromisso político: mapeando o pós moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOLYNIK FILHO, C. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1998.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: Unijuí, 2005.

LAPERUTA, M. H. **Entendimento de profissão de professores de Educação Física: um estudo de caso em Arapongas**. 2009. Monografia (Especialização) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**, São Paulo, p. 19-34, 2004.

LEME, T. N. **Os conhecimentos práticos dos professores: (re)abrindo caminhos para a educação ambiental na escola**. São Paulo: Annablume, 2006.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O Pensamento curricular no Brasil. In: _____. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCCUSHI, L. A. **Análise de conversação**. São Paulo: Ática, 2005.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação física: tendências e perspectivas. **Anais...Semana de Educação Física**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, Departamento de Educação Física, 1993, p. 06-22.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson, 2007.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares.** Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10760/10267>>. Acesso em: 20 set. 2011.

PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares;** (Org.). Portugal: Porto, 2003.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Portugal: Porto, 1999.

PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. **Construção e avaliação do projecto curricular de escola.** Portugal: Porto, 2002.

PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. O ensino da Educação Física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental. **FIEP Bulletin**, Foz do Iguaçu, v.75, n. esp., p. 91-94, 2005.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil e Ensino fundamental.** Londrina: Eduel, 2010.

PALMA, J. A. V.; PALMA, A. P. T. V. Motricidade humana e ensino de Educação Física na escola: apontamentos para a organização curricular. In: Encontro de epistemologia e teorias da educação, n. 2, 2006, Campinas, 2006.

PALMA, José A. V.; PALMA Ângela. P. T. V.; CESÁRIO, Marilene. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Profissionalização e Profissionalidade. **FIEP BULLETIN**, v. 77, n. esp., p. 05-08, 2007.

PALMA, José. A. V. **Projeto Integrado.** Formação inicial e desenvolvimento profissional contínuo de professores: integrando possibilidades de pesquisa, ensino e extensão. Universidade Estadual de Londrina, 2005.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica: **Secretaria do Estado da Educação**, Curitiba, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. A construção do projeto político pedagógico na escola de ensino fundamental. In. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papyrus (2002).

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo – SP. Cortez, 2006.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO. A. C. **Desenvolvimento curricular.** LISBOA, 7. ed., 1998.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUIZ, A. R.; BELLINI, L. M. **Interdisciplinaridade e epistemologia uma leitura pela “ótica” piagetiana.** In.: Ensino e conhecimento: elementos para uma pedagogia em ação. Uel: Londrina, 1998.

SÁNCHEZ, G. S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias.** Maceió: ed. UFAL, 2007.

_____. **Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas:** Antigo atualidade conflitos Práxis Educação (Brasil). jan./jun 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/home/ArtPdfRed.jsp?iCve=89415700002>> Acesso em: 17 nov. 2011.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino aprendizagens. **Integração.** v. 11, n. 40, p. 19-31, jan./ fev./ maio 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 36. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana.** Lisboa, Portugal: Compendium, 1987.

_____. **Para um novo paradigma do saber e do ser.** Portugal: Ariadne, 2005.

SHÖN. A. D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Artmed, 1998.

SILVA, E. V. M. E; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola. IN: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, I. C. A. (coord). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-61. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

SILVA, J. N. A formação de contínua de professores: contradição de um modelo. In: MORAES, M. C. PACHECO, J. A. EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas.** Educacionais e curriculares. Porto: Editora: Porto, 2003.

SOARES, C. L. et al., **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. Processo adaptativo em aprendizagem motora: o papel da variabilidade. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 3, p. 55-61, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**: o trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIÑAO, F. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. v. 5, n. 7, p. 93-110, 2000.

VOTRE, J. S. **O desafio das representações**: convivendo com a complexidade. Londrina: Lazer & Esporte, 2008.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Scientiarum (UEM)**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CONHECIMENTO CONSTRUÍDOS NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO”.

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CONHECIMENTO CONSTRUÍDOS NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO”, realizada nas escolas e na universidade. O objetivo da pesquisa é de Identificar e analisar os conhecimentos que o professor constrói em um processo de formação continuada e como estes repercutem em sua ação pedagógica. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma (primeiramente a realização de entrevista em grupo, sendo filmada e posteriormente transcrita as falas, e com a observação de uma sequência de aulas). Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados gravados, assim como, as fichas de observação serão mantidos pelo pesquisador com o único fim os estudos acadêmicos. Os benefícios esperados são a contribuição para grupo por meio de uma síntese avaliativa do programa de formação continuada, e a divulgação para outros centros promovedores de formação de professores. Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar, (Érika Nishiiye, rua da fraternidade n. 119, telefone (43) 3328-4653). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

Pesquisadora Responsável

Érika Nishiiye

RG: 91886944

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

FICHA DE CADASTRAMENTO DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Londrina, ____ de _____ de 2011.

- 1) *Idade:* _____.
- 2) *Instituição onde se formou:* _____.
- 3) *Ano de graduação:* _____.
- 4) *Tempo de atuação como professor de Educação Física (ano/meses):*
_____.
- 5) *Possui outra graduação?* _____.
- 6) *Cursou ou está cursando pós-graduação?* _____.
- 7) *Área de concentração:* _____.
- 8) *Ano de conclusão:* _____.
- 9) *Pertence a algum grupo de estudo, além do projeto Integrado (Qual é o foco desse estudo?):*

_____.
- 10) *Os estudos realizados no grupo Integrado colabora em sua atuação profissional? Se a resposta for positiva em quais aspectos?*

_____.

11) Considerando que o currículo é aberto a mudanças, você considera que os seus conhecimentos foram abordados no decorrer da construção do currículo, dando opiniões e sugestão? Consegue identificar quais foram?

12) Como você pode identificar as suas sugestões?

13) O contexto escolar modifica a atuação docente, ou seja, o lugar em que o professor ensina pode modificar a sua forma de ensinar? Se a resposta for sim A) como isso ocorre, B) porque acontece?

APÊNDICE C

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Protocolo de observação, pela análise do projeto político pedagógico, construção do planejamento das aulas partindo da interpretação dos conteúdos e objetivos construídos pelos grupos.

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Instituição: _____ Data: ___/___/___ .

Professor:

Observador:

Conteúdo:

Objetivo:

Procedimentos		Frequência				Total
Iniciativa Docente	Unilateral (indutiva)					
	Reflexiva					
	Espontaneista					
Resposta Discente	Negativa					
	Refletida					
	S/argumentação (indução)					
Iniciativa Discente	Antecipação negativa					
	Antecipação reflexiva					
	Antecipação espontânea					
Resposta Docente	Sem consideração					
	Receptiva					

Observação:

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

A entrevista está estruturada pelo grupo focal, com a utilização da estruturação de temas e objetivos pré-estabelecidos, a fim de orientar as perguntas a serem realizadas. Em quatro categorias principais: a) Fases da carreira docente; b) Conhecimentos sobre a construção do currículo; c) Desenvolvimento Curricular; d) Autoavaliação e avaliação do currículo.

A) FASES DA CARREIRA DOCENTE		
TEMAS	AÇÃO VERBAL/OBJETIVO	PERGUNTAS
Apresentação do estudo de caso pelo grupo (sugerir que um professor conte sua história enquanto aluno)	Verificar o discurso sobre a formação enquanto professor	1) Relate a sua formação enquanto aluno, momentos que considera importante A) Você recorda de algum professor, ou de um contexto escolar/familiar que o motivou a escolher sua profissão?
Conhecimento da práxis docente	Averiguar o que compreendem sobre os saberes da experiência	2) O docente que atua há maior tempo na escola possui conhecimentos diferenciados de um recém-formado? A) Quais são esses diferenciais? E no que eles são diferentes?
B) CONHECIMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO		
TEMAS	AÇÃO VERBAL/OBJETIVO	PERGUNTAS
Teoria curricular	Averiguar se concordam com a teoria educacional contida dentro do currículo	3) Vocês concordam com a teoria educacional constituída como orientadora do currículo?
Construção curricular	Averiguar como a construção do currículo contribuiu na sua formação (conhecimentos pedagógicos gerais e sobre a disciplina)	4) Algum conhecimento foi construído durante o a elaboração do currículo? Qual(is) poderia(m) ser destacado(s)

Planejamento individual	Verificar quais as maiores dificuldades encontradas, e suas reações diante a elas	5) Ao planejar suas, aulas, partindo do currículo, você tem mais facilidades ou dificuldades? Fale sobre elas
Conhecimento sobre o aluno	Identificar o que entendem sobre o conhecimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem	6) Na construção do currículo qual a importância e a participação dos alunos?
C) DESENVOLVIMENTO CURRICULAR		
TEMAS	AÇÃO VERBAL/OBJETIVO	PERGUNTAS
Reflexão sobre o desenvolvimento do currículo, norteador sua atuação	Verificar se analisa suas atuações	7) Ao implementar o currículo você teve mais facilidades ou dificuldades? Fale sobre elas A) Como reagiu diante desse contexto (de facilidade ou dificuldade)? B) Atualmente como a Educação Física é considerada pela escola? * Foi abordada junto com a pergunta 5
D) AUTO AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO		
TEMAS	AÇÃO VERBAL/OBJETIVO	PERGUNTAS
Análises das avaliações por eles realizados do currículo	Verificar se a avaliação do currículo tem influenciado em suas aulas	8) Ao presenciar as reuniões do grupo em que estava sendo avaliado o currículo pude verificar que houve uma divergência, quanto quantidade de conteúdo e sua sequência, assim, como isso interfere em suas aulas? A) Que valor atribui às sugestões dos colegas?
Sugestões dos professores	Analisar por meio das sugestões o que consideram importante para o conhecimento do professor	9) A partir de suas aulas tem alguma sugestão sobre algum tema para ser abordado/estudado pelo grupo?

Protocolo de resposta: Individual

1) _____

_____.

2) _____

_____.

3) _____

_____.

4) _____

_____.

5) _____

_____.

6) _____

_____.

7) _____

_____.

8) _____

_____.

9) _____

_____.

APÊNDICE E**Termo de aprovação do trabalho pelo conselho de ética**

APÊNDICE F

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NA INTEGRA

D) AS FASES DA CARREIRA DOCENTE

_ (Entrevistadora) Esclarecimentos iniciais

Agradecimentos pela participação dos professores, lembrando o tema da entrevista, sobre formação de professores que estão em um processo contínuo diante da construção e implementação do currículo, sendo desenvolvido para a pesquisa da dissertação.

Explicação da dinâmica da entrevista:

_ (Entrevistadora) A entrevista pelo grupo focal possui uma dinâmica diferente de entrevistar, ela é feita em grupo em que vocês tem a possibilidade de responder de forma individual e depois conversar entre vocês, é como se fosse um diálogo, então não precisam sentir receio, é como se estivesse em um debate /.../

Interrompe P-05: [só que estaremos sendo entrevistados, isso é bem interessante] /.../

_ (Entrevistadora) Exatamente, e quanto mais vocês argumentarem, quanto maior o número de informação melhor vai ser para a análise dos dados, e também para o registro desse momento, então na verdade eu vou explicar com vai ser a dinâmica: são nove questões como estão aí para vocês responderem, e a cada questão que eu vou fazer vocês iram poder responder, anotar pode ser por tópicos não precisa ser exatamente o que vocês iram falar, só para se ter a ideia toda da resposta e daí cada um terá um momento para falar e depois vocês podem dialogar. Por exemplo o P-05 falou, e mesmo que você concorde você vai se pronunciar e complementar ou argumentar contra, é livre, esta, é como se fosse as discussões de nossos encontros, então é normal, bom. Alguma dúvida?

_ (Entrevistadora) Quanto ao protocolo, o sigilo será o mesmo em que nenhum nome de professor será revelado, colocaremos no lugar P-05, P-04, então tranquilo quanto a isso, será respeitado tudo, como estava naquele termo de livre esclarecimento. Bom, não tem tempo também determinado, depende muito do grupo, então não tem que se preocupar com o tempo. Se precisar parar para beber água ou ir ao banheiro, perdão eu esqueci, eu iria trazer a água, mas tudo bem, podemos para, bom o primeiro tópico se trata das fases da carreira docente, então nesse momento o que eu tenho a propor para vocês é para fazer um 1) Relato da formação, enquanto aluno momentos que considera importante.

_ (Entrevistadora) Então esse é momento para que vocês se recordem da trajetória pessoal, o que levou a escolha, ou seja, o que levou vocês a serem professores, a relação professor aluno que marcou ou foi à questão familiar, o que os motivou a escolherem essa profissão de Educação Física.

+++ _ respondendo a questão individualmente

Silêncio (1 minuto)

P-04 Interrompe o P-05 com comentários _ É para responder só a um tá.
((Risos))

Silêncio (11 minutos)

((Risos))

_ (Entrevistadora) Podemos, então vamos seguir a ordem, começamos pelo P-05, P-04.

Pergunta número 1

O professor 05 responde:

P-05 _ Bom, então fala você eu sempre que falo (falando com a professora P-04). O último curso que tive falou exatamente isso, as vezes a gente como professor como trabalhar de acordo com a sua vida, e eu gosto muito de falar como é minha vida, o meu começo a minha linha de tempo de vida é muito importante por ser contínuo. Eu sempre tive a ansiedade por futebol, de jogar futebol, quando eu entrei na universidade foi pensando somente no futebol, o que me motivou mais foi minha mulher, depois que casei ela que me incentivou a estudar, eu também não dava valor aos estudos, pensei que poderia trabalhar somente com o futebol, como muitos fazem, sem realmente estudar ou buscar o conhecimento. Ai quando eu ingressei aqui na universidade, eu ainda tinha aquela visão bem esportiva, e aos poucos foi se rompendo fui conhecendo outras áreas né. Pessoal do atletismo, de outras áreas, e quando era na área escolar, não me atraía, eu não me via como professor eu não tinha aquele interesse, ih;;; em paralelo com minha vida particular eu tinha interesses, quanto ao futebol eu fui me desiludindo, desde quando eu entrei na universidade, eu estava envolvido diretamente ligado ao esporte, com a própria universidade, pelo projeto, e até mesmo por trabalhos particulares, mas tudo aquilo não me garantia, algumas coisas me chocaram muito, então foi nesse momento que comecei a ter uma visão que comecei a mudar, a dificuldade financeira, a questão de dinheiro, que apareceu o concurso de Ibiporã, e eu passei e comecei a trabalhar, e que eu pensei “Poxa vida”, eu sou professor e não sei nem mesmo como vou trabalhar, ih;;; tive graças a Deus, e agradeço muito a isso, que tive o grupo de estudo, promovido pelo **coordenador*** que possibilitou o grupo de estudo com a Universidade que realmente foi como se fosse um novo retorno né, onde regando aqui eu comecei realmente a a,,,,,h, a buscar caminhos a buscar ter conhecimento, e isso foi muito bom pra mim, hoje é uma nova fase, pois as coisas da minha vida, é infelizmente ou felizmente não sei ela se da de uma forma gradativa, lenta eu não posso (inaudível) eu tento assimilar, aquilo que com forme eu posso desenvolver, neste momento estou em uma nova cidade que é Londrina, a gente esta começando a poder ter espaço de conversar a gente esta começando a mostrar o que é trabalhado em Ibiporã e isto esta sendo muito positivo, pois, as pessoas estão dando oportunidade, pois, muitas pessoas lá já esta para se aposentar, já esta a muito mais tempo que a gente. Mas, esta dando um espaço, e estão se formando pequenos grupos, mas, isso que eu falei, eu tenho uma necessidade de falar, eu já fiz uma síntese, aqui tem pequenos grupos já por setores, essa troca de experiência deles, ou minha esta sendo muito positivo. E agora, que se Deus quiser, fazer uma especialização que é o momento que vou pegar todas essa experiência que eu tive em seis anos como professor, todo esse conhecimento que eu tenho e nessa especialização eu acho que é uma nova fase. Uma fase muito interessante. Porque não basta somente você dar uma aula, você tem outros fatores também, que eu começo a perceber, ser,,,,;á que é é é aquilo qu,,,e né, surge questionamentos, sobre o que esta sendo trabalhado, será essa a forme, será que pode mudar, será que eu posso apresentar coisas novas, então eu acho que é nessa especialização que eu vou ter tempo para isso. Esse ano é o último ano que eu me aposento, e vou ter a oportunidade realmente de focar no que eu quero, que é a área escolar, e me aprofundar com tudo aquilo que eu vivo, foi o que eu falei sempre foi gradativo, nunca fui muito ansioso com isso sei que eu preciso ter um tempo certo para isso, então agora eu vou para uma nova fase que eu estou muito ansioso para consolidar essa decisão.

O professor 04 responde:

P-04_ Como surgiu a Educação Física na minha vida, eu fui atleta de vôlei, com esse tamanho todo, ai relutei um pouquinho, no primeiro vestibular tentei fisioterapia, não passei, ai fui morar lá em Curitiba, como eu já tinha feito magistério, comecei a dar aula na **instituição*** de recreação, ai vim fazer o vestibular aqui, passei, eu voltei pra cá, ma;;;s na verdade eu queria era abrir uma academia, eu entrei achando que eu iria abrir uma academia, conforme foi passando eu percebi que meu negocio não era academia que eu detestava aquilo que eu gostava mesmo era de dar aula para as crianças. É;;;h e durante a faculdade eu tive algumas disciplinas que me entusiasmaram. A recreação escolar, que foi o **Professor*** que deu aula, em GRD, ou seja eu tive algumas disciplinas que me achava, a faculdade em si não me deu muito pra dar aula não, o que eu sei foi poucas coisas, e tudo o que eu sei hoje foi pela vontade de saber mais.

P-04_ eu fui muito rápida não.

_ (Entrevistadora) não se preocupe com o tempo.

P-04_ Eu achei que fui muito rápida.

_ (Entrevistadora) Cada um tem o seu ritmo e o seu espaço.

_ P-06 pergunta sobre os relatores – E vocês não vão participar?

_ (Entrevistadora) Desculpa, acho que não esclareci sobre eles, eles não iram participar, somente observaram e anotaram o que tiver mais ênfase.

_ P-05 a minha história e a da P-04 ficou bem forte a questão esportiva /.../

O professor 08 responde:

P-08_ A minha história foi assim eu tinha três opções para vestibular, matemática, veterinária e a Educação Física estava entre as três, ai chegou na hora eu resolvi fazer o curso de Educação Física, não tive nada como atleta.

_ (Entrevistadora) Mas, o que o motivou a escolher?

P-08_ Eu acho que não teve nenhum motivo específico, eu acho que a opção veio por gostar mais da disciplina, eu acho que eu gostava mais da Educação Física.

_ (Entrevistadora) Mas tem relação com a disciplina na escola, por isso você se interessou mais pela área?

P-08 _ Eu acho que foi bem assim, sabe, eu acho que foi as aulas, mas era tipo assim, eu era muito bom, bem melhor em matemática do que Educação Física, então tipo assim para escolher, assim, o conhecimento a área era mais ampla, eu ainda era novo tinha 16 anos, sabe, tive que escolher muito rápido, mesmo assim eu ainda tinha + eu acho que foi por eliminação, eu tinha que eliminar ai eu escolhi. Ai depois que eu entrei na universidade, ai eu fui que nem a P-04, eu queria abrir uma academia, mas com o tempo e fui percebendo que eu não tinha nada haver com academia, depois eu conheci a **professora***, aqui na universidade, eu acho que foi a professora que mais assim, despertou em mim o interesse, para realmente saber o que é Educação Física, gostar da Educação Física, tudo que ela passou para gente, pra quem conheceu ela /.../

P-04_ Eu tive aula com ela.

P-08_ Sim, mas ela já faleceu.

P-08_ É a mulher do **professor***, ela dava aula de ginástica olímpica, então, eu andei muito com **a professora***, eu acho que ela era uma pessoa +, que era a minha mãe na faculdade, onde ela estava eu estava, agente tinha muitas conversas ela me ajudava muito, mas assim acho que a área veio bastante a calhar, depois que tomei minha decisão, depois que a conheci, acho que ela foi a propulsora do que sou hoje.

P-06_ Eu fiz uma confusão com a professora de recreação.

O professor 06 responde:

P-06_ Eu na verdade não tive muito, muito + em que + pois, até a oitava série eu tive Educação Física, e no ensino médio eu fiz curso profissionalizante e não tinha a Educação Física, o que naquela época eu pensava era em outra área que hoje eu vejo que não tem nada nada nada haver comigo mesmo, então não foi planejado, eu fui planejar eu vou fazer Educação Física, foi não, eu terminei o terceiro ano e tinha que fazer o vestibular, você termina e pensa automaticamente em fazer o vestibular, nem cursinho eu fiz para me preparar, falei _ vou fazer o vestibular. Ai tive que fazer a escolha, assim meio que rápido eu precisava fazer a inscrição, e os cursos que eu podia fazer tinha que ser noturno pois, eu já trabalhava na época. De dia os cursos que tinha eu tinha condições de fazer mesmo, ai eu peguei e fui curso por curso que tinha a noite e fui analisando, analisando aquele que eu mais me identificava mais comigo, nenhum outro curso me atraiu, ai eu me identifiquei mais com a Educação Física, eu não jogava, eu nunca fui de ficar jogando bem na escola, não era nenhuma atleta, eu fazia as aulas normais de Educação Física até a oitava série só, ai eu optei pela Educação Física, fiz o vestibular, passei graças as Deus no primeiro, risos, e aí eu fui fazer o curso e gostei, nos;;;a, adorei, não me arrependi acho que eu fiz a escolha certa, se eu tivesse feito qualquer outra com certeza eu me arrependeria, acho que eu fiz a escolha certa, não tive nenhum professor que me influenciou.

_ (Entrevistadora) Não houve nenhum motivo em específico?

_P-06 Não, não, não teve nenhum motivo ou alguém, que eu discutisse com alguém, ou algum professor, na época do ensino médio nem discutia muito isso com o aluno, com relação a escolha, a preparação para o vestibular, não me lembro de ter nenhum professor ter discutido assim com a gente, então foi uma escolha minha mesma, mas ++, não teve influencia de ninguém, de nada, foi uma escolha que eu tive que fazer meio que rápido.

_ (Entrevistadora) Então só para recapturar, e abrir para vocês dialogarem. O P-05, aponta que alguns elementos que acho que é importante discutir pelo grupo, que além de sua trajetória histórica atualmente ele afirma que possui uma visão diferente, daquele tinha enquanto aluno da graduação, e enquanto aluno escolar, assim, é para o grupo agora, o que vocês compreende hoje da Educação Física escolar, o que há de diferente de quando vocês estavam na graduação, ou quando vocês estavam enquanto aluno na escola, ou seja, é a mesma Educação Física que você ensina hoje? É a mesma Educação Física que vocês tiveram no que ela se diferencia? Então são três perguntas: A) A Educação Física que vocês ensina é a mesma que vocês tiveram, na graduação, na escola? B) Qual é esse diferencial? C) E quando começou a ter esse diferencial?

P-04_ Essa é a segunda já?

_ (Entrevistadora) Não, é encaminhando da primeira, esta, pode usar o papel ele é livre, é de vocês.

_ (Entrevistadora) A) A Educação Física que vocês ensina é a mesma que vocês tiveram, na graduação, na escola? B) Qual é esse diferencial? C) E quando começou a ter esse diferencial?

_ P-04 Agente vai discutir?

_ (Entrevistadora) Sim, pode começar se quiser?

_ P-05 O conhecimento é diferente, assim eu também trabalho com a área da medicina, eu percebo que a questão idade, a fase da vida tem um peso muito grande. Quando eu entrei na faculdade, já não era tão jovem assim, mas, o que eu percebia no aspecto geral do meu grupo, que tinha na juventude uma certa irresponsabilidade, de festar, (inaudível), de levar com o tempo que sobrar, você entendeu? Eu não digo assim que não fosse desinteressante, quando você é jovem e tem outros afazeres também dividiu o foco, aquele que tinha uma dificuldade financeira ou se sentia um pouco diferente desse grupo, talvez tenha +, ou ele se destacava mais, eu por exemplo, me incluo nesse grupo de dividir o foco, - repete- me incluo nesse grupo de dividir o foco, esse daqui eu tenho mais interesse, esse daqui eu faço com mais facilidade, e na minha época eu vejo que ouve uma organização como tem hoje, de você ir na escola, ter o acompanhamento do professor do estagiário estar junto, então nessa etapa também não foi bom, não ti dava interesse, ela ti da um responsabilidade entre aspas, poxa tem que passa, tem que passa, mas como posso dizer, não é tão responsável como hoje. A partir do momento que você vai trabalhar, vai atuar, seu senso crítico já te tira daquele momento, nossa, aqui já não estou dando pescoço. Então, eu penso que na minha época faltou esse interesse da minha parte, desse grupo que estou falando com vocês e da organização, então na época a Universidade não me dava essa satisfação, como é hoje, eu acompanho os alunos e vejo que já é diferente, aquele rapazinho que esta ali comigo, aquela menina que está indo estagiar, ele tem um consenso de responsabilidade maior que na minha época não se tinha isso.

Interrompe /.../

_ P-04 Então vamos lá, ela é a mesma, não. Não é a mesma /.../

_ P-05 Então ela mudou /.../

_ P-04 Foi um grande avanço ter separado a Licenciatura do Bacharel.

_ P-05 sim.

_ P-06 Mas essa Educação Física ela perdeu um pouquinho /.../ não sendo a mesma que nós tivemos na escola você esta se referindo as nossas aulas?

_ (Entrevistadora) sim, diante da trajetória de vocês /.../ toda, desde enquanto aluno, na escola de vocês, a sua trajetória /.../

_ P-06 Na faculdade?

_ (Entrevistadora) Na faculdade também. É o que você estudou de Educação Física, é igual ouve uma diferença?

Muitas Vozes (Inaudível)

_ P-06 O currículo da Educação Física que tem hoje já não é a mesma que eu fiz, na minha época, já é outra /.../

_ P-04 Mas a gente vê ainda, que ainda hoje, hoje existe os professores na escola que a gente sabe que tem, estadual que /.../

_ P-05 Que não tem essa linha /.../

_P-04 Que não tem essa visão e desde a época que foram meus professores ainda permanecem fazendo a mesma coisa até hoje.

Muitas vozes (Inaudível)

_ P-05 será que não é porque estão em um patamar um pouquinho melhor que a gente, será que não da um certo comodismo isso ai, será que não seja isso /.../

_ P-04 Não, é que estão esperando a aposentadoria /.../

_P-05 Então é isso ai.

_P-08 Chega a ser um comodismo /.../

Muitas vozes (Inaudível)

_P-04 O que acontece, com os professores de sala, que eles tem a oportunidade de estar participando, em grupo, então a gente observa, que quando vai esses grupos, que a gente reuni por área eles não tem interesse nenhum de tentar mudar alguma coisa, eles vão porque tem que cumprir o horário e pronto acabou, aí nesse ponto ainda permanece igual.

_P-05 Eu gostei muito da aula do **professor***, no primeiro ano, quando (inaudível), ele mostra este aspectos de mudanças, aquilo ali me marcou muito, pois a criança de hoje, assim tirando o aspecto de ser criança, o mundo mudou muito hoje. Então por exemplo a questão da turma, não que o conteúdo às vezes tenha que mudar, mas, a forma a linguagem alguns aspectos, no ensinar tenha que ser adaptado para essa criança, que essa criança /.../ por exemplo Londrina e Ibiporã, financeiramente eu faço essa comparação, uma das coisas que eu quero é isso, é registrar é ter mais dados para certificar o que eu penso, por exemplo, aqui em Londrina eu vejo uma condição financeira muito melhor, eles tem um padrão de vida e tal, tal, tal, mas, em um aspecto motor, de, de ,de segurança como pessoa até na relação, lá onde tem mais necessidades, eles são mais afetivo, eles são mais, assim por exemplo, são mais, é, é /.../ eu fiz um trabalho com bolinha de gude aqui em Londrina que eu tive que devolver a bolinha de gude, eu poderia ter comprado, mas, o que eu queria era que eles trouxessem as próprias bolinhas de gude deles, que eles fossem atrás, mas eu tive que devolver para muitas crianças, já em comparação com meus alunos de Ibiporã, eles dão, eles repartem eles dividem, então sobre esses aspectos /.../ que são da mesma idade, de um mesmo país, ta me entendo, então são essas diferenças que /.../

_P-08 Mas é a cultura /.../

_ P-05 Mas, então é tão perto e tão diferente /.../

_P-08 Mas, até mesmo na sua casa é diferente.

_P-05 Mas, o professor tem que estar se adaptando a essa diferença, pois se ele fica, só naquilo ali, naquilo ali, será que ele esta atingindo o objetivo, será que vai estar tendo essa visão. Por exemplo, se eu desafiar e pedir vocês tem que andar em cima da brasa, e andar descalços eles andam, eles andam /.../

_P-08 Tá mas você não vai pedir isso /.../

_P-04 Não é só um exemplo /.../

_P-08 Vou mudar, subir no alto então, vamos lá /.../

_P-04 Aí tá /.../

_P-05 Sobe, desce e pula + e aqui em Londrina, eu tive que conquistar, e aproximar eu tive que ter uma outra conduta, não bastava eu só o desafiar daquilo, eu tive que buscar, nossa eu precisei trabalhar três a quatro aulas para conquista aluno, que se alimentam bem, que tem computador, que tem carro, que tem um padrão que eu achava que fosse um diferencial muito mais positivo e não foi, isso me deixou no;;;ssa, entendeu, então você tem que estar buscando sempre, sempre observando eu queria poder registrar isso, me aprofundar a esta realidade. Um menino que ai jogar bola queimada lá, não queria, porque ia sujar a roupa, porque a perna dói, em compensação outras crianças que tinha uma carga emocional muito mais + fazem em uma boa, porém esses daqui querem, você percebe que eles querem, mas, tipo assim, eles já tem tudo, será que não querem mais nada, e aqueles que precisam sobreviver, fazem tranquilo, são essas diferenças.

Pergunta Número 2

_ (Entrevistadora) Agora se voltando para a questão número dois, que na verdade é uma continuidade, 2) O docente que atua há maior tempo na escola possui conhecimentos diferenciados de um recém-formado? Alguns professores aqui já apontaram que há uma mudança, então o que há nesse diferencial, do professor recém formado que já se insere na escola e vocês que já estão em uma fase experiente. O que há de diferença, então continuando essas perguntas quais são esses diferenciais,

A) Quais são esses diferenciais? E no que eles são diferentes? Já que vocês estão numa fase que passou do período de recém-formado, que são os três primeiros anos de adaptação. O professor 01 já apontou alguns elementos, como a oportunidade de conhecer diferentes realidades, mas, quais mais vocês podem apontar?

Silêncio (10 minutos)

O professor 05 responde:

P-05 Mas, isso é um questão legal, você trocar de escola, automaticamente a gente + o que acontece com a professora regente de sala eu penso. Assim, comparando o profissional, ele fica muito tempo naquela realidade naquele mundo, naquele sistema, nós que estamos ali em outras aulas, essa troca de ambiente, eu acho favorável, acho muito favorável, às vezes é difícil, porque choca. As você pensa esse conteúdo vai agradar, esses aqui as vezes não é tão importante, esta questão de você ir em outras escola;;s, em outro ambiente é muito legal, a experiência que a gente tem vai adquirindo ao dia dia, é;;; eu acho que também.

P-05 O aluno que sai da faculdade, ele, ele, tem um desafio como nós também temos como desafio. Então quando chega, um recém formado, ou estagiário, vou falar em estagiário, já esta tendo um ganho de tempo, que eu demorei seis anos para entrar em uma fase nova, ele vem já com essa facilidade, e isso é bom, é perfeitamente bom, só que ele tem tomar cuidado, porque, a partir do momento que em sua vida, pode ter seu ponto positivo, e negativo. Porque certa coisas devem ser vividas, no momento que chegava os estagiários para trabalhar, eu nunca dava toda a facilidade para eles, a não faz isso. Teve uma vez que foi legal a **estagiária*** e a;;; , tiveram um confronto pessoal, a menina queria brigar com elas aí eu pensei... e agora como é que elas vão se sair, porque eu também tive esse confronto, em que a menina dizia + não eu não vou fazer a aula, porrada não iria sair é lógico, mas, eu achei muito legal ver como seria a conduta delas, e eu ali do lado, não interferei, eu só esperei um pouquinho, e foi legal, primeiro estava no aspecto mulher, no aspecto professora né, e essa aluna é muito grande, ela já estava fora da série. E no final na minha avaliação foi justamente isso elas conseguiram com a experiência que elas tiveram naquele momento,

sem que eu ficasse me intrometendo, elas tiveram que vivenciar aquilo e tomar as providencias.

_ (Entrevistadora) E as atitudes que elas tiveram naquele momento, seria a mesma que você teria /.../

_P-05 Eu tive diferente + esse é o x da questão + quando uma menina ameaçou a vim para meu lado eu + nossa peguei uma cadeira assim ++ e joguei a cadeira de lado, e disse não faça isso eu sou pai, sou homem, sou professor + depois eu me acalmei e pensei nossa o que eu estou fazendo, porque ela era terrível, era muito grande muito forte, eu peguei a cadeira e joguei a cadeira longe, tipo assim, não vem não né /.../

_ (Entrevistadora) Mas, isso quando você era recém formado?

_ P-05 Não, não esses tempos atrás.

_P-08 Ontem, ontem /.../

_P-05 Por que tem situações, que além de sermos educadores, somos seres humanos, e escola tem uma questão, que bem, por isso eu penso que direção tem que ser muito inteligente. Primeira as regras tem que ter argumento, igual pai e filho, tudo você tem que conversar, você tem que esperar acalmar os ânimos, esperar passar, você entendeu? Depois, eu pensei em minha atitude e percebi nossa ++ porque ela veio me agredir, ela veio me agredir, daí ela se assustou, e eu também me assustei. Conversei com a diretora e pensei isso jamais pode acontecer, e essa atitude de empurrar a carteira + foi diferente da atitude que as estagiarias tiveram uma conduta mais diferente, elas não se amedrontaram elas não se e com duas três aulas elas conquistaram aquela aluna. E eu também pode observar essa conduta depois que eu passei, não eu estou dando esse exemplo, mas tem vários além desse. Eu acho que o aluno, eu acho não, quando ele sai da graduação é necessário como nós em passar por certas fases, por certas etapas porque isso vai ser muito positivo para ele e a vantagem de estar junto de estar acompanhando alguém é que você troca experiências.

_ (Entrevistadora) Quais seriam essas experiências essas visões /.../

_ P-05 Primeiro momento penso assim de passar nossa realidade, de como funciona, em que a maioria dos seres humanos passa os momentos negativos, você não chega falando o que é ruim, eu já penso ao contrario, já temos que falar das coisas boas + porque normalmente quando chega na escola +. começa óh; fulano é bagunceiro. Eu acho que esse fator do ambiente, de relata tem que ter um cuidado especial, primeiro então seria a questão do ambiente, a estrutura, a questão do saber a aprender, saber;;;, saber o que vai trabalhar, por exemplo saber se organizar, eu sou desorganizado, eu guardo nome de cabeça e tal, mas não tenho uma estrutura, de estar fundamentado, igual na biblioteca, com os livros, a mesma coisa é a escola, e geralmente a escola é o que /.../

Interrompe

_ P-04 A minha é organizada.

_P-08 A minha é organizada.

_P-05 Ela da condição da pessoa chegar e pegar a proposta pedagógica e verificar o que foi trabalhado, quando alguém sai da faculdade é quer saber qual é a proposta pedagógica da escola, quem são os alunos rapidamente + não consegue. No começo do ano demora para organizar, os alunos nas turmas, o aluno que vem de outra escola que vem sem nota /.../

Muitas vozes (inaudível)

_P-08 Mas, nós sabemos/.../

_P-05 Mas, precisamos saber mais /.../

_P-05 Mas, do que você esta falando?

_P-08 Do que ela esta perguntando pra gente.

_P-05 Eu não estou falando da escola de vocês, por exemplo, eu trabalhava em uma escola que tinha que dividir com o estado, que uma experiência muito interessante.

_P-06 Mas essa...

_P-05 Nós fomos usar a quadra, um menino chegou e comentou comigo nós queremos usar a quadra + a partir desse momento o Professor P-08, não interferiu, eu chamei a atenção, pedi para que eles se retirassem, eles deram um tempinho e /.../

_P-06 chama o professor P-05 a minha experiência em dar aulas em conjunto com o estado eu só tive aborrecimentos, tanto com os professores como com os alunos /.../

(Risos)

_P-06 Com direção e com tudo, então + para mim foi uma péssima experiência trabalhar com escola com dualidade, eu não achei legal não.

_P-08 O Bom do P-05 é que lá no **conjunto***, os alunos são ex-alunos foram alunos dele também /.../

_P-05 Os meninos que confrontaram não foram meus alunos /.../

_P-08 Os alunos que eram dele hoje são meus alunos, na quinta-serie.

_P-05 Eu expliquei, você não esta entendendo, você esta invadindo, não esta entendo, mas, meus alunos pegaram e saíram, mas o que é isso é formação. Então a formação, o proposito, o objetivo deve ser continuo, você pode até ter mudança, mas tem que ser continuo.

_P-04 Mas, você pergunta lá, que conhecimentos são diferentes dos estagiários? O conhecimento que a gente possui pela experiência. Isso ai leva a gente ter estratégias diferentes, para estar realizando, tendo a conduta com a turma. Porém, os estagiários trazem coisas novas pra gente, é então acaba sendo pra nós um conhecimento a mais, um relato a mais, um tipo a mais, pra gente estar aprendendo. Por que na verdade é assim, a experiência que a gente tem a mais tempo, éh;; eu estou a 15 anos dando aula, a experiência minha é maior da de quem esta saindo da faculdade, por mais que informações que eles tenham saindo da faculdade, lá na realidade é uma coisa, aqui no papel é outra, aqui dentro é uma coisa, lá fora é outra, então você vai se deparar com um monte de coisa que você não vê na faculdade, e como você vai aprender isso? É através da experiência, ou no tempo de serviço que você tem. Pega o **estagiário A e o estagiário B***, assim, que eles começaram a estagiar e agora que estão terminando. A visão deles pra começar a dar aula é diferente...

_P-04 É realmente a visão deles pra dar aula é diferente do primeiro ano, porque já estão trazendo uma bagagem, já estão vivenciando dentro da escola, como tudo funciona.

_P-05 Eles já possuem um maior conhecimento.

_P-04 (Análise da participação dos estagiários com os professores) É o que você falou, é importante mudar de escola, de escola de professor. Pois, eles iriam conhecer diferentes modo de dar aula, que é diferente da sua, da minha, a do outro professor, e isso pra vocês que são estagiários, pra eles que são estagiários é;; muito rico, porque ele pode tira, ó isso aqui deu certo lá /.../

_P-06 A gente trabalha a mesma coisa só que as vezes de forma diferente /.../

_P-04 As estratégias que mudam /.../

_P-05 Eu estive com os alunos utilizando o Mapa Conceitual, e eles me demonstraram assim, que por meio eu percebi que talvez tivesse muito conteúdo, uma coisa que podia estar ligada na outra, será que a criança naquela idade está apropriada, o que pode ser ensinado, o que é mais apropriado os conceitos básicos, o que é a organização, avaliação do currículo, o primeiro modo, a organização do currículo esta confusa, eu vejo por mim e vejo pelo grupo na hora da gente discutir o que vai ser trabalhado. O mapa conceitual, da uma visão muito mais organizada e muito interessante, talvez não seja tão simples de fazer, pelo entendimento que eu tive ele se aprofunda muito. O mapa conceitual tem duas coisas que eu quero trabalhar, assim, que da pra entrar muito bem, poxa vida, comecei a alavancar os conteúdos e vi que é coisa pra caramba, e coisas que eu pensava ser muito começou a ser pouco. E outra coisa que eu acho importante é o cooperativismo também. –sugestões-. Eu li um artigo e até conversei com a professora P-04, e lá escola comecei a pensar..

_P-04 Você esta pensando em colocar isso na rede de ensino?

_P-05 Eu nem fui lá escolher as aulas e ele já esta me colocando dentro daquela escola.

_(Entrevistadora) O professor P-08 deseja completar?

_Bom eu acho assim, + a gente fala assim, que a gente já conversou agora aqui, dependemos muito da realidade, no estado é muito diferente pelo menos Ibiporã a realidade de Ibiporã, que é a que eu conheço, não é cobrado o tanto que a gente é cobrado nos temos uma coisa;;;a, no estado a gente bom, quando eu dei aula lá colégio, e tem um professor que está a muito tempo lá, entendeu e ele não trabalha os conteúdos, ele reza ele fica mais tempo, a gente se perde nisso.

_P-04 Eu já até sei quem é.

_P-05 a gente perde o ritmo né,

_P-08 Éh, quando eu entrei eu tinha que escolher duas turmas, e tive uma quebra muito grande, porque, eu queria trabalhar a teoria, mas ele só trabalhava o futebol, do começo do ano até onde eu terminei, era só FUTEBOL, assim, o pessoal não tem o interesse de aprender nada. Ai quando a gente fala que o profissional tem experiência, tem, tem bastante, mas, quando a gente vê, cada uma faz o que consegue.

P-04 Mas, eu trabalho em uma escola do estado, que lá já é um pessoal mais novo, eles tem aula tranquilamente. Tem as modalidades divididas em casa bimestre, entendeu + já é um pessoal mais novo.

P-05 Na verdade a teoria e a prática no novo conceito, ela já não é assim, não da pra ter essa distinção, eu já englobo tudo...

_P-08 Não é que eu /.../

_P-05 Não, não eu entendo /.../

Muitas vozes (Inaudível)

_P-05 Quando acontece essa questão de teoria e prática ser uma coisa só, os outros professores não tem esse entendimento. Poxa, eu cheguei em Londrina, a primeira pergunta que me fizeram era porque eu não ia na quadra, poxa. Eu cheguei não sabia quem era meus alunos, não sabia o nome deles, então na primeira aula eu fiquei na sala. Daí no outro dia já estavam me questionando quando é que a gente iria na quadra. Agora nós vivemos em uma crise muito grande. Até saindo do assunto, quem manda na escola é o professor, eu acho que no estado é diferente, na prefeitura ainda tem muito aquilo, de diretora que manda. Quem manda na escola tem que ser os professores, isso é uma tomada política, falta um pouco disso nas universidades, na formação de professores, mas, isso é seu dever como cidadão /.../

Muitas vozes (Inaudível)

_P-08 Mas, tudo mundo sabe que quem manda na escola é o professor /.../

_P-05 Mas, não é ele não sabe, só que mandar na escola /.../

_P-06 Não, não concordo /.../

_P-05 Você precisa ter conhecimento.

_P-08 ai eu concordo/.../

_P-05 Se eu não sei eu vou aprender, é isso que eu falo quando digo em mandar na escola, é que a gente tem uma capacidade profissional que a gente não assume. Ai, o pai que quer se meter em sua aula, o diretor quer mandar;;; /.../

_P-06 Você manda lá dentro de tua sala,

_P-08 E male má.

Muitas vozes (Inaudível)

_P-05 Esta vendo, na sua sala, nos somos muito individuais. Quer um exemplo? Se nos dissemos que não queremos mais vir no grupo de estudo dos **professores***, a partir de hoje nós falacemos, não é mais necessário, nós já estamos em uma situação que podemos seguir com nossos próprios passos, nós temos esse poder ou não? É legitimo?

_P-06 Podemos, podemos /.../

_P-06 Seria legitimo ou não?

_P-08 Se todos quisessem.

_P-08 Seria, seria.

_P-05 Teríamos que acatar as consequências + a mais o prefeito determinou e aí?
Silêncio (0.2 segundos)

_P-05 Mas, eu já falei isso com você que o bloco de professores não são unidos /.../

Muitas vozes (Inaudível)

_P-05 Mas, é o que eu falo nos somos superiores, nós estamos em um nível maior, nosso grupo de Educação Física estamos num nível maior e eu me vanglorio disso, porque nós temos discussão, nós temos trocas de experiência de tudo, de coisas que deram certo ou não deu, olha eu estou equivocado, eu errei, ++ e outra na educação, no resto da escola, será que eles estão tendo isso?

_P-05 Quando o **professor*** chegou, eles arrebetaram com o cara, eu não conheço, eu não posso falar, MAS, eu gostei de uma coisa, ele segue uma linha, por que antes era pior, eram trezentas, ai é pior.

_P-04 Ele vai estar em inteira disposição para Iporã, ele estará saindo da **universidade***, saindo de Londrina, para ficar só com Iporã.

_P-05 Não deu certo, troca muda, por que na minha escola era construtivista /.../

_P-04 E a cada eleição mudava.

_(Entrevistadora) só passa para a P-06 se pronunciar/.../

_P-06 NÃO, eu só vou acrescentar, por que eu não vejo tão diferente, eu agora vejo na escola a Educação Física de hoje com a que eu tive, por exemplo, há muita diferença sim, porque na minha época a Educação Física ainda era em período contrario, ao período de aula, não era dentro de aula agora, então agora, também não tinha uma sala de aula para as aulas de Educação Física. Eu estudava de manhã, e a Educação Física era a tarde, e a gente ia direto para quadra, o professor só dava aula prática, não da a teoria como o professor de hoje não. E as aulas de Educação Física hoje são dentro do período de aula, eu não sei se o P-05 pegou essa fase, ou alguém de vocês pegou..

_P-05 Desculpa, mas é que estou um pouco aflito com o que o **professor*** disse e que vai confrontar um pouco, que na escola integral não se pode dar tarefa fora da escola, ai eu fiquei pensando, quando a gente sai daqui e vamos pra casa, nós professores a gente lê, estou falando como professor, posso estar errado, você lê, tira xerox, tem que preparar a prova. Porque todo profissional, tem que se comprometer, tem que estar lendo, se o cara é pedreiro ele tem que descobrir se tem um matérias mais ele tem uma ligação muito forte com aquilo que ele faz. Aí quando ele fala que não é para levar nada pra casa, aqui na escola do **professor***, aqui não se dá tarefa, aqui! A minha tarefa era seguinte: Quem assistiu o jogo lá do Corinthians, quem viu as regras, quem assistiu o jogos Pan Americano, não era nada, não era nada demais, eu queria que eles tivessem uma visão de dialogo lá fora, de de ... para poder dialogar, de esporte de saúde.

_P-04 O **professor*** é conteúdistas, e conteúdistas..

_P-05 Então, é ai que + isso é um confronto, pois, uma das coisas que eu quero é relacionar o que eu ensino, a realidade /.../

_P-04 O negócio dele é passar conteúdo.

_P-05 É os temas transversais, é relacionar o conteúdo da Educação Física com os temas transversais. Meio ambiente, a saúde + e isso e isso dentro da da, dos anos que eu trabalhei não dava, dentro dos conteúdos que a gente determina aqui dentro de nosso grupo não contempla, eu tenho que trabalhar isso por fora.

_P-08 Mas, você tem que imaginar que a criança fica na escola das 7:30 até as 17:00, e você ainda manda tarefa para casa.

_P-05 Mas, por exemplo, meu filho não fica mais de três horas no vídeo game o “DESGRAMADO”, ele não pode ficar 20 minutos com um olhar critico na tv,

_P-08 Mas, ai você vai começar a justificar /.../

_P-05 Mas, esse é meu questionamento/.../

_P-08 Ele falou que não é que você não pode, você pode dar, mas, não é sempre, porque você já esta de manhã, por que você não deixa para ele fazer a tarde, ele tem o horário de intervalo, ele tem o horário do almoço.

_P- 04 Mas, pensa também um pouco, a criança vai ficar o dia inteiro /.../

_P-05 Mas, ele não joga vídeo-game o dia inteiro o desgramado /...//

_P-08 Você esta sendo muito radical.

_P-05 Não, eu estou sendo, mas quero confrontar, isto aqui esta certo? Será que não precisa ser mudado? Eu não gosto daquela coisa determinada, óh é assim, espera aí vamos ver, vamos questionar.

_P-08 É porque você ainda não viveu uma escola integral, ainda não passou por isso /.../

_P-05 Mas, um dia eu já vivi, e o que eu vivi eu fiquei com dó dela porque ela não tinha essa estrutura, essa visão que eu estou dizendo aqui, tem que haver espaço para discussão.

_(Entrevistadora) Cada um foi relatando momentos de experiências, de cada professor, com aspectos individuais e ao mesmo tempo coletivos, mas, há algumas coisas em comum nos discursos, eu gostaria de ouvir mais essa relação que vocês tem de contatos, de fontes de áreas diferentes o que da suporte para fazer essa analise, no momento de onde vocês buscam apoio para entender uma determinada situação, ou diante de algum fato, ou até para superar, de onde vem essa busca com relação a experiência que vocês tiveram esses anos durante o processo de ensino-aprendizagem, vocês buscam algum suporte material, com grupo, quando eu digo material não é só livro, com relação com alguns professores, vocês tem algum contato?

_P-06 Já é a terceira essa que você esta falando?

_(Entrevistadora) Não, é a continuação da dois /.../

_P-04 Da dois?

_(Entrevistadora) Isso. Quando você teve essas experiências que você relatou que era em contra turno, por que era em contra turno, o que houve de mudança?

_P-05 No meu caso, a abertura que eu tenho na minha escola é muito grande, da diretora e das colegas de trabalho, eu não sei se é porque eu fico mais tempo lá, então isso pode ser positivo, esse momento de discussão, até de conflitar e dizer não eu não vou fazer, o P-05 por que você não faz fila, eu faço fila quando é necessário, para entrar no banheiro, é necessário fila? É por que senão não anda, e na quadra é necessário fila, não, por que todo ser humano tem que aprender a se organizar. Depois, elas entendem, e falam legal, já em algumas escolas eu já não tive, igual na escola tal, a diretora tal, que eu adoro, adoro, mas, eu percebi os conflitos que tinha lá era falta de dialogo, não tinha, ai ela se desgastava de lá a outra professora se desgastava de cá, faltou sentar e conversar entre elas, isso é uma conquista de você ter seu espaço, de você saber argumentar, é o que falta não só na

escola, falta no mundo. Eu vim no ônibus hoje que ninguém da bom dia, ninguém oferece um lugar, é capaz de um relar no outro eh;;;;;. falta esse lado do ser humano, nós temos que buscar muito isso. Quando eu uso o termo política, eu devo usar o termo ser humano.

_P-04 Oh eu coloquei que sim, de onde vem da própria cultura de cada escola, da formação de professores, vem daí, eu acredito que seja aí.

_P-08 Eu também acredito.

Fuga do tema

_P-05 você já parou pra pensar em quantas pessoas a gente forma nesse mundo, eu parei para pensar, só no bairro que eu dou aula.

_P-06 Não só aqui de Ibiporã, mas, aqui de Londrina onde eu trabalhei nas escolas estaduais.

_P-04 Eu trabalhei 15 anos em escola particular, e eles me convidaram e eu fui na missa, chorei, porque eu dei aula para aquelas crianças desde a pré-escola, e eles estão saindo, e chorando, e meu marido disse o que está acontecendo, eu disse, não sei não consigo parar, eu conheço cada um.

_P-06 Espera eu não entendi direito o que a Entrevistadora perguntou no final? Eu respondi, falei sobre aquela segunda, mas, não sei se respondi isso que você estava perguntando? Repete pra mim fazendo um favor.

_(Entrevistadora) É sobre o conhecimento da experiência, hoje que vocês já passaram pela fase de experiência que atua a mais de três anos, quando você recém entrou na escola, há uma diferença no conhecimento que você tem hoje? Que conhecimento é esse, que conhecimento você adquiriu esses anos?

_P-04 Eu acho que tudo é experiência, eu considero que é como se eu estivesse fazendo uma outra faculdade, todo esse tempo que estou vivenciando eu aprendi muito mais, do que no período de tudo o que eu estudei anos ali de faculdade. Lógico tem a prática, mas, a prática teórica mesmo tinha muita coisa que deixou a desejar na faculdade, éhhh, hoje eu vejo que vocês tem muito mais oportunidade de estar buscando mais coisas não só aqui de acompanhar os professores, mas, vocês já vão fazendo outros cursos, outras coisas, que na minha época, pode ter sido falta minha também de não ter buscado, mas, como estudava a noite não tinha tempo para isso, eu acho. Quando eu comecei a dar aulas pra mim foi um desespero, a realidade foi totalmente fora do que eu vivenciei na faculdade.

_P-05 E você não teve alguém para ti dar um apoio?

_P-05 Oi?

_P-04 Teve algum apoio?

_P-05 Ou você se virou /.../

_P-04 Não, não, eh;; eu tive sim, tive apoio de uma pessoa, era uma professora já formada a alguns anos que me deu bastante apoio, mas assim, você chega na escola e encontra, eu fui para um mundo totalmente diferente daqui. Fui começar a dar aulas lá em São Paulo na capital, em uma cidade que eu não conhecia direito, eu apanhei muito, mas eu tive uma pessoa que me ajudou. Com livros, eu ia pesquisar com ela, buscar informação, buscar material para saber, aí que ela foi me dando as dicas, é assim que funciona. Hoje, os alunos

que daqui que estão se formando, talvez tenha mais conhecimento teórico que a gente. Mas, as experiências que a gente tem eles não tem.

_P-05 Hoje o tempo de um aluno no estagio é de quanto tempo?

_(Entrevistadora) São 400 horas, 200 horas no terceiro anos, e 200 horas no quarto ano.

_P-06 É isso que eu falo.

_P-05 E no final do curso, existe algo assim, uma análise? Se foi satisfatório, você terminou e faz uma análise.

_(Entrevistadora) Sim, tem a pasta de estágios que você entrega no terceiro e no quarto ano onde você tem o espaço para fazer sua auto avaliação.

_P-06 Quando eu fui fazer o estagio, por exemplo, o professor falou assim, quantos dias você vai vir fazer estagio, ai eu falei são tais e tais dias da semana, por um tempo lá, não me lembro mais acho que era 20 horas, ele disse tá aqui minhas turmas, minha pasta os alunos são seus, que dia você termina, eu volto aqui para assinar, o professor sumiu lá da escola, e eu fiquei com os alunos, nunca tinha dado aula, imagina o apuro que eu passei, ele simplesmente voltou lá para assinar meu estagio. Eu buscava ajuda com a diretora, qualquer coisa que eu me apurava.

_P-05 Eu acho que, quando o recém formado chega na escola, e vai trabalhar e ve o trabalho de outros professores que já estão a mais tempo tem dois aspectos os positivo e o negativo. No sentido de que sempre ele quer o caminho mais fácil, do jeitinho brasileiro, faz isso faz aquilo, que resolve, o fulano é bagunceiro, a diretora, o que não leva a nada. Agora se ele vem com o sentido de ver o que ta sendo trabalhado dependo do que ele deseja também. Eu tive uma experiência com um rapaz da IES A, com o estagio, eu não queria falar mais vou falar, foi bem parecido com o seu, eu fiz por fazer, eu percebi que o menino, tinha uma interação legal com os alunos, mas a desorganização dele foi tão terrível que, eu só espero que você ao longo do tempo, mas, qual foi o fator predominante dessa desorganização, não só dele, mas, a faculdade também, pois, a orientadora chegou no ultimo dia, a semana passada ele não estava lá, eu disse você vai observar seu aluno, você tem que se comunicar, ela não conversou comigo, poxa, no mínimo, devia ter um mecanismo, ela foi lá, ele não estava e tchau. Aí no final ele chegou com um monte de coisa pra eu avaliar, eu fui sincero, a diferença da IES A com a IES B, é pré histórico é lamentável.

_P-06 Eu já tive dois estagiário da IES A, um na escola A e outro na escola B, que foi um fracasso, tanto é que aconteceu a mesma coisa, a mesma supervisora foi nos dois, ai. Um tinha responsabilidade, nossa excelente as aulas que ele deu para os alunos, a supervisora foi, assistiu a aula, e eu estava junto também, então tem estagiários e estagiários.

_P-04 Hoje eu tive que ligar, para a coordenadora dele e dizer faz um mês que ele não aparece aqui.

_P-08 Eu acho que o P-05 deve focar um pouquinho mais de foco, no que a gente veio fazer.

_P-05 Mas, é meu modo de expressar /.../

_(Entrevistadora) Está certo, não tem um modo de responder.

_P-06 Nossa, já são 15 para as 10:00 AM.

E) CONHECIMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Pergunta número 3

_(Entrevistadora) Agora já entrando na questão do currículo, em esta envolvida com a questão da experiência até o P-05 já apontou como um dos fatores, essa relação do currículo que esta sendo feito em Ibiporã vocês concordam com a teoria educacional orientadora do currículo? Vocês compreendem e também concordam com essa teoria que esta sendo colocada? De que forma ela foi posta pra vocês?

Silêncio (1 minuto e 30 segundos)

_P-05 Ela não foi imposta, teve gente que no começo não aceitou, igual a fulana, mas, ela não foi imposta.

_P-04 Ela não foi imposta?

_P-08 Mas, a ela tem que seguir!

_P-05 Mas, quando eu digo que não foi imposto assim /.../

_P-08 Mas, ela não tem escolha, ela tem que seguir.

_P-05 Eu estou dando um exemplo, ela não foi imposta, foi de livre de participar do grupo de discussão.

_P-04 Nós montamos nosso currículo de Educação Física, nós montamos, bem ou mal a gente deve, pelo menos se a gente se propôs a montar, nos temos que seguir aquilo lá, só que a gente observa que tem professores da rede do município, companheiro nossos que não tenta, tem aquilo +cinco conteúdos e não tenta um! Vai dando conforme vem a aula de forma aleatória.

_P-08 Mas, eu acho que todo mundo já se /.../

_P-08 NÃO?

_P-04 Não senhor, não, por que eu presenciei, eu não a moça que trabalha lá em casa, os dois filhos dela trabalha em uma escola, e ela chegou P-04 você deu andar, ficar e equilibrar em cima de uma corda? E isso não tinha nada haver com esse último bimestre.

_P-08 Mas, tem equilíbrio corporal.

_P-05 Mas, também depende da estrutura escolar.

_P-04 Pendurado de uma arvore na outra, que o menino caiu e arrebentou a boca.

_P-05 Mas, isso faz parte da aula /.../

_P-04 P-05 presta atenção, tem cinco conteúdos e ele nada /.../

Muitas vozes (Inaudível)

_P-05 Nós não somos presos aos conteúdos, por exemplo, basquete, não tem, então não posso me prender ao conteúdo.

_P-04 Mas, você trabalhou no bimestre que era, não trabalhou?

_P-05 Nós não podemos ser presos ao currículo /.../

_P-04 Eu não concordo /.../

_P-05 Igual a reunião que o professor tal falou, devemos saber quais são os saberes que dão estruturas, que embasem, que de estrutura para criança, pois, mesmo que você não trabalhe um determinado conteúdo, que seja similar ou próximo, que na estrutura seja.

_(Entrevistadora) Eu gostaria de focar mais a pergunta, pois, quando eu falo da teoria que sustenta esse currículo, é nisso que nesse momento estou perguntando, vocês concordam com essa teoria que esta sendo colocada, uma vez que eu ouvi na pergunta anterior, que o que se muda são as estratégias mas o principio se mantem, vocês mesmo apontaram, o principio, o conteúdo é a teoria que da a base do currículo, então é nesse momento que eu estou questionando, vocês concordam com a teoria que esta sendo proposta, o principio que esta orientando o currículo, de como esta sendo construído, ou vocês acreditam que ainda precisa ser melhorada a teoria desse currículo?

_P-04 Quando a gente montou ainda não era histórica crítica, que é a atual,

_P-05 Eu lembro que nós não tínhamos.

_(Entrevistadora) Mas eu estou falando do currículo da Educação Física.

_ Então, foi o que foi colocado pelo prefeito quando ele entrou, então, antes do atual prefeito entrar não era histórico crítico, na época que nós montamos o nosso currículo, lembra? Ai depois que entrou o prefeito atual que veio essa teoria. E eu acho que ela não abrange tudo dentro da Educação Física, só a histórico critica não é suficiente eu acho.

_P-05 Certo, certo.

_(Entrevistadora) P-08 quer complementar?

_ P-08 Não, eu também acredito que só a histórico critico também não vai abranger.

_(Entrevistadora) P-06?

_P-06 Na construção do currículo tive uma época que eu fiquei fora, que iniciei, mas no ano de formar mesmo, eu já não estava presente, mas eu sei que foi trabalho do, discutido, pesquisado por vocês todos.

_P-04 Por que na verdade quando a gente montou vocês não tinham + óh + vocês vão ter que montar o currículo em cima da teoria histórico critico, entendeu, não teve isso, oh então vocês são construtivismo, não teve isso pra gente montar, não teve esse direcionamento, por que na época não tinha, não se sabia qual linha se tomava na educação em Ibiporã, não se tinha, era mais o construtivismo, ninguém falou vocês vão seguir por esse caminho, é por aqui, ai de repente veio o histórico critico a gente não estava acostumado a trabalhar com ele e muitas vezes a gente tenta encaixar ele em nossos currículos mais ele as vezes não da.

_P-05 Mas, você precisa ter uma variável, então ai esta uma duvida que fica pairando, será que somos totalmente históricos críticos, sim, entendeu? Em alguns momentos, eu percebo que tem essa confusão, ela não é clara, ele ainda esta sendo discutido, nós ainda estamos numa fase criação desse currículo, o grupo esta numa fase bacana, porém de criação, e depois que você cria algo, tem a contemplação, ÓH ficou bom, ficou bonito, ficou perfeito, e tem os reajuste. É como uma pintura, a pintura é assim, nenhum pintor tem tudo acabado, é no meio do processo que ele eh;;, da aquele acabamento, se para ele ficou feio, para o

outro critico ficou bom não. Então, poxa vida, como serão daqui dez anos esses nossos alunos. Neste momento me satisfaz gosto, me deu um animo total. Mas, eu sou tranquilo quanto a isso, em ser avaliado ser revisto.

_(Entrevistadora) Entrando nesse contexto do P-05, e já iniciando a 4ª pergunta, então algum conhecimentos foi construído durante a elaboração do currículo? Todos concordam que ou não?

_P-05 Sim.

_P-04 Sim.

_P-08 Aham.

_P-06 Sim.

_(Entrevistadora) A partir da concordância, quais poderiam ser destacados? Que conhecimentos foram construídos durante a elaboração do currículo?

Silêncio (4 minutos)

_P-05 Bom, uma das coisas positivas que eu vejo, não só por mim, mas, pelos meus alunos principalmente, é conhecimentos sobre o corpo, a concepção de corpo na Educação Física é fundamental, quando perguntamos sobre esse aspectos ela não sabe, pra que serve as partes, para que serve esse corpo, e a sua importância. Isso as outras áreas não abrange. Na medicina, eles estudam muito, porém o corpo humano morto. O doutor veio falar comigo, o P-05 Eu respeito muito a sua área, eu perguntei porque doutor? Porque você estuda o corpo humano vivo, e a gente estuda o corpo humano morto, o que ele falou foi muito legal.

_P-06 Eu não concordo com ele não, ele não esta muito certo não.

_P-08 Não, mas, o que o P-05 esta referindo é aos músculos essas coisas..

((Risos))

_P-04 Mas, para ele chegar até aqui no corpo humano ele tem autonomia para poder ti falar também, você tem que dar autonomia para aquela criança ti falar também, o que ele sabe o que ele aprendeu.

_(Entrevistadora) Mas, esse conhecimento corporal você atribui também a /.../

Resposta equivocada voltada para os alunos

_P-05 Éh;;, mas, no momento que perceber ser também esse corpo na sociedade, que ele consegue ver qual é o valor para o mundo, isto na sala de aula que é o mundo do aluno, pois, para a criança hoje o mundo dele é a sala de aula, eu acho que até mais que a casa dele, a grande maioria o pai trabalha, bebe. Então quando ele conhece seu corpo e vai ter a relação com as outras pessoas ali, é algo maravilhoso, até mesmo nos conflitos. Então coloca lá nos conteúdos da Educação Física, esquema corporal, equilíbrio corporal, tudo aquilo que vai dando embasamento para essa pessoa, olha pensamento critico, eu tento explicar o que é um pensamento crítico, o que é criticar. O Professor está bonito ou feio?

_P-04 Você esta colocando mas, eu tive outra visão, na hora que você fez a pergunta? Eu coloquei assim, que tem autonomia, que ele passa a ser critico, com relação ao respeito, é

isso que a gente com relação aos conteúdos a gente tenta com fazer com que o aluno venha a ter.

Pergunta número 4

_(Entrevistadora) Desculpa, mas, vou ler de novo, algum conhecimentos foi construído durante a elaboração do currículo? Quais poderiam ser destacados? Quando eu falo desse conhecimento elaborado no currículo, quem elaborou o currículo, vocês professores, então esse conhecimento esta sendo voltado para vocês, durante a construção, e da avaliação, claro que se tem esse processo para com o aluno. Mas, quando eu falo da elaboração do currículo igual hoje que será feita a avaliação novamente, quem faz são os professores, então estes conhecimentos eu estou voltando agora para vocês, assim, vocês construíram algum conhecimento nessa elaboração? Não é somente no primeiro momento, mas, nesse processo inteiro, de avaliar, de analisar, então esse conhecimento que estou perguntando agora é de vocês?

_P-04 Nossos né?

Silêncio (3 minutos)

_P-05 Pode ser algo que ainda esta em andamento, por exemplo, a avaliação que é uma coisa que me interessa muito.

Silêncio (2 minutos)

_(Entrevistadora) Podemos começar? Quais os conhecimentos poderia ser destacados?

_P-05 Mas sobre o movimento humano, em todo o sentido da palavra, não só o mexer compreensão de como funciona. Falar em movimento humano pra mim, é tudo aquilo que a gente vê, e ao longo do nosso tempo aqui, quando se falava de dança, eu tinha numa noção, ai quando falava eu ampliava. Então o movimento humano é a grande virtude que nós estamos nos aprofundando mesmo, e a questão da avaliação que esta sendo em discussão, na qual, ainda não temos uma coisa definidas e acho que ainda no grupo nos vamos, pena que não temos mais encontros para ter mais discussão, e no meu caso em particular é a questão de cooperativismo. Que eu quero passar pro grupo, essa questão que envolve todo o grupo, todas as crianças a sociedade.

_P-04 O que mais me chamou a atenção foi a respeito da mudança que eu tive, e que eu resisti um pouco no início, coisa de uns dois anos ai (risos) + é mudança /.../

Muitas vozes (Inaudível)

__(Entrevistadora) Mas, que saberes que te proporcionou para mudar?

_P-04 Saberes que me fez perceber que eu precisa mudar que eu estava parada no mundo, é me envolver, é essas informações que a gente vai tendo /.../

_P-05 Posso tentar, eu acho que vou colocar nas minhas palavras, quando a aula fica mais satisfatória, quando você sai tranquilo, você não se desgasta você sai tranquilo, puxa foi fácil a aula foi bom.

_(Entrevistadora) Mas, para fazer essa aula acontecer eu preciso de quais saberes?

_P-05 Mas, o que eu quero dizer, foi o que eu também encontrei, é a satisfação, poxa eu vou estudar, eu vou me juntar, ai agora é com você.

_(Entrevistadora) Quer ajudar P-08?

_ Não, sabe o que eu vejo, eu vejo que o currículo de Ibiporã foi montado pela realidade do município, onde todo mundo estaria trabalhando assim como vocês falaram, pra mim, eu prefiro estar em apenas uma escola, pra mim, essa a realidade, eu prefiro estar acompanhando desde o pré até o quinto ano, vou estar acompanhando.

_P-04 Não P-08 eu falei dos estagiários que é bom pra eles, estar mudando de escola.

_P-08 Mas, o P-05 que é bom, eu acho que o currículo veio também a calhar para isso, a construção de uma realidade do município de Ibiporã.

_P-06 Até onde eu tinha acompanhado, eu resisti muito a essas mudanças, o que eu aprendi é que eu tenho que mudar mesmo, tenho que buscar informação, com os colegas, com a internet. E a gente não tinha um direcionamento, não tínhamos um currículo assim, nós meio que segui o que cada um queria, agora não, com esse grupo de estudo, com essa construção, nos temos, nós conseguimos nos direcionar melhor, com todos, um avança mais, outro fica mais para trás.

_P-05 Só por curiosidade, para vocês de todos aqueles conteúdos teve algum que se destacou?

_P-06 Teve sim, mas, não tem como falar isso agora /.../

_P-05 Não, não estou só perguntando.

__(Entrevistadora) Do conteúdo em si, do conhecimento sobre o aluno, o conhecimento do ser docente, esses saberes como eu estou apontando eles foram, mas, quais, vocês conseguem identificar que houve essa mudança, como que houve essa mudança desses saberes, que houve uma relutância de resistir, então essa mudança é do ser docente, é do docente, o que é ser docente, um professor que reproduz, é um tipo de docente, já o docente que pesquisa que produz que busca o conhecimento é outro docente, então é isso que eu estou perguntando, vocês tem mais alguma coisa a acrescentar com relação a isso?

_P-05 Do que vocês tinham elaborado, para o que nós temos agora tem muita diferença?

_P-04 No começo, tinha né P-06 cada um em 2004, na primeira leva, estava desorganizado, não tinha assessoria cada um tinha o seu, a professora fulana tinha um caderno, a gente não trabalhava com o caderno, ai ela foi trabalhar em uma escola, e não deixaram ela pedir o caderno porque criança tem que brincar não tem que escrever, que na aula de Educação Física tinha que brincar não tinha que escrever foi a resposta que me deram.

_P-05 Na literatura alguns autores utilizam por exemplo o termo piscicomotricidade, que confundem as vezes a Educação Física, será que não tem algumas coisas que precisam se esclarecidos como coordenação motora final e geral já não se usa, se você não se atualiza, se você não acompanha. Vou dar um exemplo quadrupejar e quadupedar, parece bobeira, estou dando o exemplo de palavras, mas, há diferença na literatura, será que o próximo passo, não é definir sobre os conteúdos específicos, e ai da esse conflito.

_(Entrevistadora) Essa é a nona pergunta, que é a sugestões de vocês /.../

_P-05 Nossa me adiantei então /.../

_(Entrevistadora) Não esta correto, faz parte.

_P-05 e com o mapa conceitual é o que eu espero que me essa organização, nos deixa um pouco perdido, será que esse é conteúdo certo? Qual a relação desse conteúdo que posso trabalhar, ao pular corda, posso trabalhar espaço temporal, ritmo, qual eu posso me sair bem, outra hora eu trabalhei giro, ou organização espaço temporal, então essas relações se tirar de cada um de nós conseguimos ter um grande aproveitamento do nosso grupo de estudo.

Pergunta número 5

_(Entrevistadora) Só complementando então com a quinta pergunta, ao planejar suas aulas partindo do currículo, você tem mais facilidades ou dificuldades? Fale sobre elas. Então diante de tudo o que a gente vem discutindo essas relações da realidade que cada tem, tanto quanto ao espaço, quanto ao aluno, quanto aos demais professores. Então, nesse momento que esta sendo implementado, colocado em prática surge esses conflitos, eu gostaria que vocês colocassem mais sobre elas. E diante delas como vocês reagiram.

_P-05 Por isso que eu quero trabalhar no estado.

_P-04 É a sua cara, mas eles vão dizer não adianta você querer mudar professora, tá é isso que você vai escutar.

Silêncio (1 minuto)

_ P-04 eu coloquei assim, que é mais fácil, a gente tem mais direcionamento, dai os professores da escola, agora estão começando a com o jeito de aula, não só como esporte. A dificuldade é que a escola de um modo geral ainda vê a gente como hora atividade, então o professor de Educação Física não pode faltar porque senão o professor fica sem a hora atividade, essa é maior dificuldade da resistência por parte dos professores.

_(Entrevistadora) Bem, quando eles te colocam como hora atividade, como você reage?

_P-04 Eu falo que eu também sou gente, que eu também tenho minha hora de estudar, que eu também tenho meu quadro de carreira, que também tenho elevação, então nós tentamos argumentar algumas coisas que nos favorece né.

_(Entrevistadora) E diante desses argumentos que você faz com ele você vê que há /.../

_P-04 Um ou outro para, agora tem uns que entram por aqui e sair por ali e finge que nem ouviu.

_P-08 Eu vou continuar repetindo o que eu falei, que a gente ainda fica muito aqui entendeu a gente esta construindo, construindo, e o pessoal de ainda não tem noção, o que é o grupo de estudo de Educação Física eles não sabem o que a gente faz. Todo inicio de ano agora não tem uma formação, poderia ser explanado para eles o porque a gente vem aqui, porque eles pensam as vezes que estamos vindo passear. Aí quando se fala da hora atividade, todos podem faltar menos o professor de Educação Física, mas é porque eles não têm esse conhecimentos.

_P-04 Eu escutei você vai fazer o que lá de manhã, você é coordenadora.

_P-06 Num tom de brincadeira, mas /.../

_P-05 Mas analisa, quando eu entrei aqui disseram a se o professor de Educação Física não tiver isso aquilo não pode se candidatar a diretor, eu acho que isso não pode não.

_P-06 (Chama) P-05 só um momento isso é na lei /.../

_P-05 Mas, quem abre, quem faz a lei é o prefeito é só falar /.../

_P-06 Isto eu tenho desde que eu era estudante aqui da universidade, que nos vínhamos dentro do ônibus, e os outros estudantes de todos os outros cursos, ah vocês são o que jogam bola lá embaixo/.../

_P-05 Mas, porque os professores que davam aulas para eles faziam isso /.../

_P-06 Eles desciam quando estavam sem aula e ficavam aqui olhando, só viam a parte prática, não via a outra parte dos trabalhos, os próprios estudantes ainda vê a gente dessa forma, é bater bola é só jogar, e agora com esses professores também é desse jeito eles ainda nos veem dessa forma.

_P-05 Mas, nossos alunos que tiveram aulas de Educação Física, não vão mais ter essa visão, o bater bola vai ter um significado, é isso que eu falo, o ato de correr, não vai ser aquele mais o aleatório, tem o estudo da coordenação, da força. Se nós fizermos a nossa parte já muda esse contexto na sociedade. Eu falo com a diretora, é os pais dos alunos, eu falo pera aí esses pais também já foram alunos, então se os pais são isso, isso e aquilo houve algo falho na educação. Então se os nossos alunos amanhã ou depois falham é porque a gente falhou nesse processo. A gente tem muito a mania de jogar para o outro e esquecer de nossa parte.

_(Entrevistadora) Então voltando para esse diferencial do aluno, que você apontou, em que há o ensino e ele se apropria e que há mudança de olhares. Quando vocês começaram a sistematizar o currículo de forma organizada, que tinha momentos, não era só um determinado conteúdo, houve um conflito com eles, e agora que esta numa fase que já tem uma sequência como que é que esta sendo esse período?

_P-05 Quando eu entrei em Ibiporã eu falei mesmo para o P-08, olha eu tenho dificuldade em ensinar ao pré e ao primeiro ano, puxa vida eu nunca trabalhei eu não sei eu tinha esse receio. E a partir do momento que eu passei por essa experiência eu sinto que eu consigo dar essa continuidade, que eles já trocam as informações, que eles me ensinam muito. Então eu vejo também que ela esta mais organizada, que se expressa mais.

_(Entrevistadora) Mas, e no início, quando você começou...

_P-05 Não, não percebia isso, era (inaudível), sem chance.

_P-04 Era muito mais difícil /.../

_(Entrevistadora) Não houve conflito no início?

_P-05 Conflito, houve, mas, não era mais do aluno, é mais dos colegas de trabalho e pais e direção, que do aluno.

_P-04 Quando você ia trabalhar o teórico com os alunos eles eram muito mais resistente agora não, hoje eles sabem que a gente vai ter aula que primeiro vai ser falado do conteúdo que a gente vai trabalhar e depois se der tempo a gente vai pra quadra. Mas, tudo isso é estratégia, que não adianta a gente chegar lá e começar a falar que o aluno vai odiar. Vai falar, de novo a falação de novo, então é estratégia diferente que você tem que trazer para o aluno, é uma lousa digital, é quando os meninos trabalharam, o mapa conceitual, qual foi a primeira coisa que eu falei, tem que chamar a atenção dessas criança para o mapa conceitual, porque do jeito que você esta trabalhando, do jeito que você esta fazendo você

não vai conseguir, ai tem os papeis aqui vamos colocar no caderno deles, para eles colarem cada bolinha, colorida, a gente distribui, eu cortei. Por que aquilo chama atenção do aluno, quando você fica em sala, já na quadra é diferente porque você sai das quatro paredes, mas lá dentro você tem que ter estratégia diferente a cada aula, para prender a concentração daquele aluno. Isso no começo era muito difícil porque eles não queriam. Eles acharam que o professor ia ficar lá falando, falando e não iria ter nada de diferente, hoje, hoje, chega assim no final da aula e eles falam, nossa professora, hoje a aula foi na sala mais foi legal, é isso que ti dar prazer. Não valeu a pena eu não me importo em ficar em sala, tem coisas que eu adoro trabalhar em sala, tem uns que eu não gosto, mas, tem uns que eu adoro, porque primeiro, segundo ano eu gosto mais, eles são mais flexíveis, já a quarta série eles são mais resistente, só que eles perguntam mais, argumentam mais, se for interessante para ele, ele vai fazer aula em uma boa, então primeiro ano você vai moldando, vai moldando, quando ele chegar lá na quarta série vai estar uma belezinha.

_P-06 Eu tive resistência dos pais, vocês falaram, eu tive vários pais e mãe, o professora, meu filho reclamou que você não os leva para quadra, que não dava futebol.

_P-05 É ruim /.../

_P-04 Eu já falo quer treino vai para uma escolinha.

_P-06 Eu já converso nas primeira e segunda aula, porque nós temos que trabalhar dentro de sala, o conteúdo a parte teórica toda, e depois ir pra quadra, o futebol mesmo, dependendo da série não vai ter mesmo. Então tem resistência por parte de todos, dos alunos, dos pais.

_(Entrevistadora) Quando você entrou em conflito nesse caso, você conseguir fazer com que a mãe compreende-se.

_P-05 Consegui porque eu expliquei, na segunda série onde o filho estava, por exemplo, o futebol não estava. Eventualmente eu dou uma bolinha para eles brincarem, mas, não é o futebol não tenho que dar futebol para ele.

_(Entrevistadora) O P-08 não quer complementar?

_P-08 Concordo, eu também acho.

_(Entrevistadora) Então, eu vou adiantar, por que a próxima é bem próxima, eu vou tentar resumir a seis agora, junto com a sete.

Pergunta número 6 número 7

_(Entrevistadora) Bom, na construção do currículo qual a importância e a participação dos alunos? Nesse caminhar do currículo, qual é a participação do aluno?

_P-04 Isso você quer saber de agora?

_(Entrevistadora) Isso como você compreender agora, e também se há, mas se há alguma diferença de antes para agora você também pode apontar, tranquilo. E depois para finalizar será de como a Educação Física é considerada na escola? Daí a gente fecha esse bloco, hoje como é a participação do aluno e como o P-04 apontou se era diferente, pode comentar.

Silêncio (1 minuto)

_P-04 A gente vê a resistência quando vem aluno de fora.

_P-08 De outra cidade /.../

_P-04 ai que a gente percebe a resistência.

_(Entrevistadora) Mas, porque você essa resistência?

_P-04 Porque a gente segue, igual, Ibiporã segue um currículo, então nós estamos praticamente trabalhando todo mundo igual, e de uma forma que muda só a estratégia. A criança que vem de outra cidade chega lá e tem criança que quer jogar bola todo dia, toda hora, não entende que tem que +, até você colocar na cabeça dele que.

_P-05 Os próprios alunos falam, não hoje nós vamos trabalhar aqui.

_P-06 Eu tenho que ter uma conversa com o Treinador da escolinha, por que os alunos dele meu deus, só quer jogar futebol.

Silêncio (3 minutos)

_ P-05 Esse ano ainda eu tive algumas questão que eu acho um absurdo, como tirar o aluno da minha aula para fazer prova, que eu espero o ano que vem retomar e conflitar mesmo, eu sou uma pessoa que acha o seguinte, você tem regras e normas, você é inteligente e sabe daquilo, não é verdade, mas infelizmente ainda tinha uma ou outra profissional, que retomou isso, o que eu acho lamentável.

_P-04 Mas, deixa eu ti falar uma coisa, vamos ver o outro lado também, eu estou na coordenação de manhã. Olha só, o bimestre foi curtíssimo, muito conteúdo, de professor de sala regente, muitos feriados, ai teve o festival, tudo que influenciou. Eu tive professora que veio me perguntar, P-04, eu posso perguntar para a professora P-04 se ela não estiver /.../

_P-05 Mas, perguntaram para o aluno?

_P-04 Não, mas espera aí se ele, pois, o aluno não te a responsabilidade, ele falta no dia da prova, ai a mãe vem fazer o requerimento /.../ ah porque faltou? Ah por que ele não estava bem. Muitas vezes nem estava, outra estava mesmo, e o atestado, não trouxe também, mas, fez o requerimento da prova.

_P-06 Ai eles vem /.../

_P-04 A professora P-06 pode liberar dois alunos que faltaram no dia da prova por que estavam doente, aí eu vejo com ela, se ela terminou o conteúdo e ela autoriza, eu não tiro a responsabilidade dela, a aula é dela eu também sou professora de Educação Física. Eu converso, o P-06 você terminou seu conteúdo, como você esta, esta dando prova alguma coisa eu posso tirar esse aluno, na minha aula a tarde teve, eu disse não professora pode pegar, assim, que ele terminar pede pra ele ir para a quadra, entendeu, nesse ponto /.../

_P-06 Agora nesse último bimestre teve um monte disso /.../

_P-04 Também temos que ser flexível.

_P-05 Comigo foi um pouco diferente, me tiraram o aluno.

_P-04 Assim, eu também não iria gostar nem ninguém.

_P-06 Quando é para fazer prova eu libero mesmo, porque eu sei que faltaram, mas, já aconteceram várias vezes de chegar na sala, ai ter uma lista lá no quadro, e os alunos

falam, o P-06 esses alunos a professora disse que não é pra deixar fazer a aula, ai eu falo, quem que falou, eles, a professora, aí eu falo, não, então antes ela tirasse da aula dela na minha aula não.

_(Entrevistadora) Só voltando agora a /.../

_P-05 Mas, eu tive esse avanço foi bem legal, mas, eu ainda sinto um comodismo das professoras.

_(Entrevistadora) São momentos diferentes professoras diferentes, cada um é um contexto, há uma negociação interna.

_P-05 Igual quando foi o encerramentos do festival estudantil, eu tinha uma aluna da quarta-serie, e ela estava fazendo prova, e a professora disse não P-04, pode levar que eu acabo de fazer com ela amanhã na sala de aula, a menina parou de fazer prova e ela foi.

Muitas vozes (Inaudível).

_(Entrevistadora) Podemos voltar na questão seis, na construção do currículo qual a importância do aluno?

_P-05 No momento ainda, é bem aquilo que eu falo, é a questão da avaliação, de ver o aluno de saber dar o retorno, até então a gente tem um currículo, a gente a percebe algumas mudanças, mas, eu não tenho assim, eu não posso fundamentar que aquilo ocorreu, que aquilo seja real, que eu estou tentando explicar. O que eu vejo é ainda /.../

_P-08 Mas, isso também pode ser por que ainda não discutimos sobre a avaliação no currículo, e isso que você esta colocando é importante.

_P-05 Eu queria ouvir mais.

_P-04 Mas, isso eu faço chega no final da aula, nós sempre discutimos, que conteúdo vimos hoje.

_P-05 De chegar e perguntar, óh você faltou na aula e perdeu a prova, mas, o seu direito é de assistir a aula, você quer? Eu gostaria, mas, para ele chegar nesse patamar dele ter a questão das regras, que ele tem o direito. Por que senão eu estou defendendo o me lado como professor, a outra professora defende o lado dela.

_P-08 Mas, você acha que ele vai escolher o que se você colocar para ele entre a aula de Educação Física e fazer uma prova?

_P-05 Eu não sei, eu nunca perguntei.

_P-08 Mas, isso é claro.

(Risos)

_P-05 No meu tempo, quando eu conheci o professor fulano, que discuti-a as regras, eu tive isso com 13 anos, e por que eu não posso ter isso com meu aluno. É esse senso crítico. Eu não sei se meus alunos tem esse senso crítico eu não sei.

_P-08 Mas, nós precisamos ter um principio, senão nós iremos voltar naquilo o que você quer fazer?

_P-05 Eu quero que ele tenham um senso crítico. Professora eu perdia a prova, mas, eu quero assistir a aula do professor que me interessa, depois eu faço a prova da senhora.

_P-08 A gente na escola, tem normas, tem regras, tem tudo para fazer.

_P-05 E na minha aula não.

_P-08 Eu não estou falando isso, mas você não pode ceder para alguém.

_P-05 Eu tinha dois alunos do primeiro ano, a aula foi sobre peteca.

_P-06 O P-05 eu vou falar pra você eu sei que não tem nada haver, mas, óh;; você vai fechar aquele livro, eu não vou.

_(Entrevistadora) Só um momento, vocês querem fazer o intervalo agora ou depois? Faltam duas perguntar para terminar.

_P-05 Não vamos terminar.

_ Todos vamos /.../

_(Entrevistadora) Então agora só para focar, que é justamente isso o grupo focal, é justamente esse debate, os conflitos de opiniões. Bom, A participação do aluno, como se da essa participação? Queria assim, de forma mais sistematizada que cada um fala-se um pouco de como vocês veem a participação do aluno na construção do currículo, o P-05 sinalizou um ponto, o P-08 sinalizou outro, mas, eu gostaria de ouvir mais nesse foco?

_P-08 Eu acredito que ele é aquele que vai praticar, nós somos os operadores, e eles vão praticar onde a gente estava, se o currículo esta bem ou não /.../

_P-06 É bem isso que eu acho que aluno pelo que você vai trabalhar com ele já da para analisar se ele tem o amadurecimento suficiente para aquele conteúdo, que você dando, agora se houve mudanças na época eu também não sei.

_P-04 Eu também tenho que dar a oportunidade dele estar mudando, seu trabalhei uma regra de um jogo, e pergunto, que regra ele acharia coerente com aquele jogo, com aquele conteúdo, eu estou dando autonomia mesmo pro aluno.

_(Entrevistadora) Mas, essa autonomia do aluno se da em que do currículo em que momento ele pode, na escolha do conteúdo, na escolha da estratégia?

_ P-05; P-08; P-06 Da estratégia.

_P-06 No conteúdo ele não vai interferir eu acho.

_P-05 Eu não me vejo seguro ainda não, eu tento, hoje o tema e lançar e jogar a bola, quando a gente realiza, ah professor no jogo de basquete, que é um bom exemplo, peteca, eu tenho que dar um pouco dessa autonomia, e a questão da sequência, prezinho ao quarto ano. Por exemplo, quando o aluno vai para o estado, o que acontece, de dar só o futebol, por exemplo, eu vejo que o aluno ele não teve + ele não desenvolveu seu senso crítico, ele não desenvolveu o que eu queria de indagar, pois, ele tem força, é ele que é o objeto ali...

_P-05 só que um só faz isso, é um só em meio de cem/.../

_P-04 Por isso, que eu quero também trabalhar o aspecto do cooperativismo.

_P-05 Mas, eu chego com o conteúdo, o conteúdo é esse /.../

_P-04 Por que na primeira a quarta para e no ensino médio não da sequência?

_P-06 Exaltação da voz. MAS, SE NÓS FIZEMOS ESSE CURRÍCULO NÓS TEMOS QUE SEGUIR ENTÃO O P-05.

_P-05 Exaltação da voz..., MAS, NÃO É ISSO É O PAPEL DO ALUNO, EU AINDA NÃO VEJO ELE ASSIM.

_P-04 por que tem professor de quinta a oitava que é resistente ainda P-05 ele não consegue, eu escuto meus alunos que estão lá na sétima série e falam ai que saudades, por que dispensa alunos e eles vão todos para quadra, vem e joga pra quadra, um dia tinha oito turmas, pergunta se eu consegui dar o conteúdo, eu não consegui dar, porque eu não sabia se eu cuidava dos meus trintas ou dos outros alunos duzentos que estão lá na quadra.

_P-05 É nesse aspecto que eu quero trabalhar o corporativismo, é em determinar os objetivos, os diferentes objetivos que a gente constrói, não pode ser determinado, e para que eles percebam que todos juntos.

_P-04 Eles montam os objetivos dentro do conteúdo que você chega?

_P-05 Não, os objetivos que eu quero elaborar é por exemplo eu estou com dificuldade com o recreio lá por exemplo, é a minha realidade, não tem onde sentar, não tem sombra.

_P-04 O Recreio é dividido?

_P-05 Não, é junto /.../

_P-04 Está errado, faz dividido só para você ver senão da certo.

_P-05 Eu disse a culpa não é da diretora, não tem espaço, não tem direção. Vamos fazer aqui um espaço de jogos, eles gostam, só que o diferencial não eram os professores, a gente pegava os alunos mais velhos, e dizíamos você vai trabalhar o xadrez,

_P-04 Uma de minhas propostas era o recreio dirigido, com jogos gigantes, com dominó gigante, pega vareta gigante, amarelinhas gigantes /.../

_P-05 Mas, não tínhamos a interferência do professor.

_P-08 Mas, então não é recreio dirigido /.../

_P-05 Mas, não recreio dirigido, você não esta entendendo, era através de algo que eles construíam. Eles não tinham onde sentar, e acabavam se machucando, ai eu queria encontrar uma forma diferente, no sentido de dar a voz aos alunos. O nosso currículo ainda não da esse espaço , exista ainda muito faça é assim, entendeu, mas, eu sito a minha experiência por que eu quero salientar + é assim que eu quero, o professor eu descordo /.../

_P-04 Quando você vai lá trabalhar o pular corda, e coloca uma regra que formas gente tem de pular corda, eles elencam tudo o que você consegue fazer com a corda, então tá vamos colocar uma regra, tem lá o zerinho, quem errar continua, pode pular a corda ou começa do zero, não começa do zero, ai as regras são elaboradas por eles tem essa autonomia de estar mudando. Mas você chega com o conteúdo, é isso aqui que vamos trabalhar, mas de que forma que vamos trabalhar.

_P-05 No nosso currículo a gente tem algo assim, eu no caso não vejo isso não...

_P-04 Ai;;;;, eu vejo, e ultimamente tenho visto isso neles, quando os meninos fizeram os estagio comigo eu ainda não era, era um ou outro conteúdo que eu trabalhava. Ai eles deram algumas aulinhas, a gente aprende, tem que aprender/.../

_P-05 Então da próxima vez que a diretora vir tirar um aluno meu para fazer alguma prova eu vou dizer isso, vai ver com o aluno, por que ele esta escolhendo, vamos escutar o aluno.

_P-04 Ah;;; P-04 lógico que ele vai escolher você eles adoram a Educação Física.

_P-05 Então não pode tirar da aula de Educação Física...

_P-04 Não, você esta errado.

_P-05 Eu também não tenho que me virar em outro momento, e isso que eu questiono, então eu não posso aceitar essa interferência também, negativa.

_P-05 Então não da para trabalhar em uma equipe multiprofissional, dentro da escola. Não é infligir regras, o P-04 já lhe disse como foi esse mês.

_P-05 Mas, eu estou falando o que aconteceu comigo.

_P-05 Mas, foi assim o ano todo?

_P-05 Não, foi mais agora no final, mas, quando eu retornava a sala de aula não tinha aluno.

_P-04 Mas, você devia ter conversado com a professora, vamos rever o que esta acontecendo.

_P-05 Eu penso assim, é um processo lento, eu considero que ganhei muito espaço, e tenho que estar me envolvendo, eu ainda acho que o papel da criança é muito fundamental, mas, ele ainda não conseguimos dar esse espaço para a criança ser um sujeito crítico, o currículo falta ainda momentos mais propicio a isto, eu ainda acho que não dá isso a ele.

_ (Entrevistadora) Então, vamos caminhar para a questão oito, em que se diz diretamente nisso, em qual o papel da Educação Física no que se diz diretamente a escola, já que isso foi bem pontuado, em que ela vai falar da auto avaliação e avaliação do currículo.

F) AUTO AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Pergunta número 8

_ (Entrevistadora) Ao presenciar a reunião do grupo em que estava sendo avaliado eu pude verificar que houve uma divergência quanto à quantidade de conteúdo que se tem e sequência, a quantidade de número de aulas que se tem para esse conteúdo, como isso interfere em suas aulas, e diante dessa organização onde houve o conflito, e hoje nessa continuidade que vocês estarão avaliando dos conteúdos por bimestre, em que alguns professores disseram ah;;, mas eu preciso de um número maior de aulas, então dessa relação que há uma diferença, e quando o colega de trabalho, falo ou sugere qual o valor que pode ser atribuído a esse colega? Igual nesse momento que esta tendo essa discussão, em que são pontos de vistas diferentes, como que vocês atribuem esse valor aos discursos

dos outros. Então, são questões que estão interligadas. Primeiro a relação dessa divergência de ideias e de conteúdo como a divergência de opiniões?

_P-05 No meu caso eu vou utilizando de alguns recursos, o mapa conceitual é um deles, para tentar organizar, e a experiência que estou tendo é que é muito conteúdo e não estou dando conta. Eu ainda não tenho um bom argumento para defender, não me sinto seguro, eu tento trabalhar em conjunto com um outro professor. O que eu trabalho coincidi-o muito com o do outro professor, o que foi positivo na minha auto-avaliação, isso é bom. E a questão no caso de uma especialização, pois, eu penso assim, eu acho que sou a única pessoa da rede que não tem essa especialização. Você vai precisar dela pra que? Para elevação de carreira, para fazer concurso, bom também, eu falo sem o menor pudor, são especializações que já estão ultrapassadas elas servem para isso, ela já não serve mais para esse momento. Essa continuidade que o professor fulano fala muito eu hoje me sinto nessa obrigação, que é onde vai me ajudar a equilibrar. Agora se alguém perguntar uma opinião minha no grupo, eu vou dizer então vamos gente procurar algo que satisfaça a nossa proposta, se vai ser na IES A ou IES B, não sei, mas, vocês estão dispostos a esse sacrifício maior será que vale a pena entendeu de dar essa continuidade, que nós estamos começando a falar a mesma língua, começando a entender. Eu como sou o único professor que não tem, acho que estou precisando eu que vai casar bem com esse processo. Eu tenho muitas questões ainda a serem discutidas e no grupo eu ainda não sei se eu permaneço em Ibiporã, pois, estou nessa incógnita. Mas, se a gente continuar nessa forma, nessas questões, a gente vai crescer. Porque as vezes a gente discorda de alguma questão mas, no fundo, no fundo você leva para você a opinião e colocar em prática também, e falta em voltar e falar, oh;; foi legal, foi bom, e gravar também, poderia ser um grande argumento, seria bom porque as vezes a gente esquece do que falou do que pensou, e o registro dessa continuidade e para que tudo pudesse acontecer. Eu mesmo no começo era uma dificuldade enorme. Pois, só a vivência prática, o movimento, por si só não vai levar a lugar nenhum, a compreensão que os estudos tem que estar envolvido. Nós do grupo de estudo, eu até me sinto como referência no Brasil, porque tudo esta sendo fundamentado, esta sendo trabalhado. Nós somos os operários, se o prédio cair não são os construtores que porque ele estudou para fazer o concreto firme. Eu vejo que somos pontos de referência nesse nosso grupo de estudo, só que nós não podemos deixar a peteca cair, precisa estar sempre crescente.

_P-04 Eu coloquei aqui algumas coisas dos bimestres, que acaba interferindo na própria aprendizagem do aluno, e que as vezes me deixa agoniada por não dar conta, pelo número de aula, e pelo tanto de conteúdo que tem, pelo número de aulas que se tem num bimestre, então as vezes eu vejo que fica muito corrido o conteúdo, e a gente acaba passando, e as vezes tem conteúdo que eu não dou, e não dá tempo, não dá tempo. A minha aceitação aos demais é positiva desde que seja coerente com a minha realidade.

_P-08 Eu acho que tipo conteúdo e número de aulas a gente ainda não estipulou, eu ainda acho muito livre, eu mesmo precisei ensinar esse conteúdo eu uso, mas eu vejo que o currículo ficou assim aberto para todo mundo. No meu ponto de vista a aceitação tem horas que eu não concordo com os eu acho assim... vou falar do P-05 porque o P-05 é meu amigo, eu acho que ele demorou muito para buscar o conhecimento, agora para ele tudo é novo, o atraso dele as vezes, eu brigo muito com o P-05, mas, assim cada um no seu quadrado, porque o P-05. Aí ele fala algumas coisas que pra gente, ou pra mim pelo menos, mas, pra mim, não vem a calhar as vezes no foco, no que a gente esta discutindo, mas, eu aceito.

_P-05 cuidado eu acho que você consente existe uma verdade.

_P-08 Mas, tem horas que me cansa tanto de ouvir algumas coisas que eu prefiro me calar, eu mesmo sempre estou lendo, com livro, a minha curiosidade eu sempre busco /.../

_P-06 O P-05 fala que ele busca, que ele dessa busca dele que ele quer melhorar fazer especialização. Mas, tudo o que você fala aqui você põem em prática realmente?

_P-05 Sim, porque eu sou considerado, é até anti-etico falar isso, na avaliação dos professores sobre o olhar dos estagiários, pelo menos foi o que me falaram, você vou avaliado como o melhor, não digo o melhor, mas na avaliação. Pois na avaliação do grupo eu fui considerado como um dos melhores avaliados, isso me surpreendeu positivamente.

_P-08 Até eu me surpreendi.

_P-06 Eu nem sabia que tinha avaliação /.../

(Risos)

_P-05 Eu também não sabia disso a pessoa falou e foi positivo, mas, nessa avaliação não era para tem melhor ou pior. Mas, em relação ao número de aulas ou etapas eu trabalho por etapas, atingiu, esta dentro da satisfação eu vou para outro, eu não pulo...

_P-04 Eu tenho que me organizar pelo número de aulas que eu tenho em um bimestre. Eu não digo em ter número exato, eu me atento a isso. Porque eu fico agoniado quando eu não dou conta

_P-05 Eu acho que /.../

_P-04 Ai eu preciso, por exemplo de organização espaço temporal, eu vou precisar de umas cinco aulas, eu contei lá e pensei eu acho que essa cinco aulas vai dar, mas, não que vai ter que ser as cinco aulas, as vezes é mais as vezes é menos, depende, tem muitos conteúdos que eu não consigo ensinar/.../

_P-05 Mas, quando eu disse dominância lateral você entendeu lateralidade, pois, eu penso assim, saber que ele tem lateralidade, saber de esquema corporal, como é que eu posso falar de dominância lateral cruzada se ele desconhece o que é dominância, por isso eu vou para etapa.

_P-04 Tem coisas que eu não consigo relacionar, o P-08 e Professora fulana, faz muito bem isso que é relacionar três quatro conteúdo em um só, eu tenho mais dificuldade quanto a isso, eu quero explicar, detalhadinho, bonitinho, parte por parte para depois relacionar com o outro. Eles não as vezes consegue já relacionar dois, três conteúdos já ali e mandar ver, essa é a minha dificuldade, por isso que eu programo as aulas.

_P-05 A próxima etapa do grupo é isso ai tentar organizar o currículo, e avaliar, e daí isso foi bom ou foi ruim, é essa a proposta que eu tenho, que tem muito conteúdo e a gente se perdeu um pouco no caminho.

_P-06 Eu não tenho um numero de aulas, eu pego conteúdo que vou começar a trabalhar hoje eu planejo pela semana e vou ensinando, se esta chegando no final do bimestre, eu escolho o que eu acho mais importante para eu passar.

Muitas vozes (Inaudível)

_P-04 Porque eu registro tudo no caderno.

Pergunta número 9

9) _(Entrevistadora) Então para encerrar agora, com a nona pergunta, que se trata das sugestões, a partir de suas aulas, tem alguma sugestão, ou alguma relação que vocês até apontaram para ser abordado estudado pelo grupo como o P-08 falou, muito interessante essa questão de ampliar o que a gente tem feito, o P-05 pela organização do currículo pelo mapa conceitual, a P-04 citou o número de aulas também, que deve ser revisto os conteúdos. Mais alguma sugestão que vocês veem como necessário ser abordado pelo grupo, ou de relação de todos esses conhecimentos que são do professor, ou com relação ao contexto da escola, são sugestões, aberto para vocês agora, porque quem esta agindo na realidade somos nós professores, então onde aparece as dificuldades é ali na hora do ensino. Assim, gostaria de saber se há a necessidade de estudar algo mais, como o estudo dos conhecimentos específicos como foi dito.

_P-05 Eu gosto muito dessa parte, a questão da Interdisciplinaridade e dos temas transversais, é uma das questões que eu gosto e que eu vejo que poderia ser abordado. No qual, poderia ser livre, pelo o que te interessa por exemplo do tema cooperativismo que é um tema transversal, e na interdisciplinaridade com outras ciências, quando o professor for trabalhar o corpo humano, elas me perguntam o P-05 o que você ensinou pra ele, eu disse sobre a articulação, e ela disse nossa que legal o ano que vem a gente pode trabalhar junto, ela percebeu isso, eu pensei nossa eu poderia ter visto isso, mas, como fazia parte de meu conhecimento ela me deu a abertura e disse não P-05 o ano que vem vamos sentar e ver o que a gente vai trabalhar, eu consegui adiantar o processo e ficou bom, essa questão da interdisciplinaridade, de sentar e conversar. Sugiro que cada escolha seu tema o que mais te atrai e tenha mais facilidade, como meio ambiente, saúde, eu fiz a proposta de primeiros socorros, que tem que ser reformulado, pois, não caiu bem, e precisa ser melhorado.

_P-04 Eu coloquei assim, melhorar a divisão dos conteúdos por bimestres, pensando nos números de aula, então as vezes é muito conteúdo em um bimestre e nos outro fica sem, retirar o esporte que eu não concordo, nunca concordei, é valei basquete, handebol, a palavra esporte, eu acredito que a gente tem que dar mais ênfase na motricidade, tá o futebol, o chutar, pode ficar ainda, faz parte mas, não ensinar o conteúdo em si, tirar ele de conteúdo mesmo, o esporte. E conteúdo conforme a série, porque a gente vê assim, sistema esquelético do segundo ano, e ele está no conteúdo de quarta série, do quinto ano que vai ser a partir do ano que vem, o conteúdo conforme a série, porque daí facilita pra gente e aí da para trabalhar a interdisciplinaridade, principalmente lá em ciência na hora que entra. Uma professora me viu fazendo e disse P-04, você está fazendo para minha turma, eu disse não para o segundo ano, daria para mim aprofundar e você da uma geral, ou trocamos, e primeiros socorros também.

_P-05 É bom isso, a gente começa a conversar com os outros professores. Para nos organizamos.

_P-04 Eu acho que não tem que tirar, tem que reformular. Saiu sangue do nariz o que aluno deve fazer se sair sangue do nariz, coisas básicas, pois fratura ele não vai poder mexer, o entorse ele não vai poder mexer, o que eles podem fazer, é só o gelo, nesse sentido, os objetivos que devem ser, é isso aqui que vamos trabalhar, estipular mais os conteúdos, o objetivo dentro daquele conteúdo o que realmente se quer daquele conteúdo.

_P-08 Eu também acho que deveríamos mexer no número de aulas, melhorar a divisão dos conteúdos por bimestres, também a retirada do esporte, a gente poderia fazer a troca de materiais e experiências de ensino durante o ano, e eu acho que nós poderíamos estudar mais sobre a avaliação.

_P-06 É o que eles estão falando aqui, eu não tiro nada não, a revisão da quantidade dos conteúdos, até alguns conteúdos eu acho que não deveriam estar, tem conteúdos da quarta série por exemplo que eu acho que deveria jogar lá pra quinta ou sexta, e na questão dos esportes, em parte eu concordo com a P-04, alguns, por exemplo o basquete eu acho que ele não tinha que vir agora.

_P-04 Por exemplo quicar uma bola, ele não é um pré desportivo, para um handebol entendeu, é o que eu ti falei, é pegar um conteúdo e ver o que eu quero, ah;; só os fundamentos não tem que ensinar os fundamentos ali, ele já vai estar aprendendo o chutar, entendeu, ele já esta em outro. Deixa o esporte para a quinta a oitava, da um pouco de tarefa para esses professores de quinta a oitava, a gente esta fazendo por eles P-05. É verdade a gente esta fazendo por eles.

_P-05 Muito legal essa experiência, de quem tem essa visão.

_P-04 Chega lá, eu já aprendi tudo de primeira a quarta, o que eles vão fazer, vão jogar bola, chega lá eles dizem ah mas eu já vi isso, ah minha professora da quarta serie já me ensinou isso, ai isso que acontece.

_(Entrevistadora) Por isso que cai no que o P-04 falou, cai na relação do objetivo, o que a gente tem como objetivo que a professora de lá não tem, o que nós vamos estudar do sistema esquelético na Educação Física, e o que ela vai estudar do sistema esquelético na ciência, e considero que esse é um elemento bem importante que precisa ser pontuado.

_P-05 Isso é vantagem, mas, depois disso tudo você não percebeu que eles tem mais interesse.

_P-04 Pois, tem o professora de quarta série ensinando nome de osso errado ai, me lembro de antigamente quando estudei, a algum tempo atrás.

_P-05 Patela, patela /.../

_P-04 É patela.

_(Entrevistadora) Então podemos dar por encerrada essa entrevista, e agradecer novamente.

_P-05 Não vai perguntar o que nós achamos?

_(Entrevistadora) Ah sim, podemos falar um pouco sobre a entrevista.

_P-05 Muito bom.

_P-04 Eu achei que foi bom.

_P-08 Eu posso ficar com esse papel?

_(Entrevistadora) Você quer ficar pode + é que daí facilita porque quando vou olhando /.../

_P-04 Eu gostei, gostei.

_(Entrevistadora) Eu vou sistematizar as respostas e assim como eu apresentei a pesquisa anterior eu vou apresentar as análises desse trabalho também, no qual vai servir também como avaliação.

_P-05 Legal, muito obrigado.

_P-04 Nós vamos no outro grupo agora?

ANEXO

ANEXO A

Resumo explicativo das normas e dos exemplos de transcrição de entrevista

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: mas o que foi que houve'' J: [meu irmão também fez uma dessas' B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	M: A. é o segu inte' eu queria era:: A: [im] M: eh: dizer que ficou pronta a cópia A: [ah sim] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	Ver exemplos no item 5.
Categorias	Sinais	Descrição das	Exemplos

		categorias	
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que são: o (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... vai tê que investi né” C: <i>é/ (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+)</i>
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo” (+) e:::u
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	” ’ ,	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula).	Ver itens 1, 6 e 8.

		<i>Aspas simples abaixo da linha para descida leve ou simples.</i>	
--	--	--	--

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

Fonte: MARCUSCHI (1986, p. 10-13).