



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

JÉSSICA ARAÚJO DE SOUZA

**A INCORPORAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PRÁTICA DOS EDUCADORES
FÍSICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA**

ASUNÇÃO -PY

2016



JÉSSICA ARAÚJO DE SOUZA

**A INCORPORAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PRÁTICA DOS EDUCADORES
FÍSICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidad Interamericana como requisito básico para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: ***Prof. Ms. Francisco Eudásio da Silva***

ASUNÇÃO -PY

2016



JÉSSICA ARAÚJO DE SOUZA

**A INCORPORAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PRÁTICA DOS EDUCADORES
FÍSICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA**

Dissertação de Mestrado apresentada
à Universidad Interamericana, como requisito
básico para a obtenção do Título de Mestre.

Data da defesa: Janeiro de 2016

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA



UNIVERSIDAD
INTERAMERICANA

Primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia.

À minha mãe Márcia Luíza e meu pai Ivanildo, pois sem eles eu nunca teria chegado tão longe e ao meu irmão Thiago por sempre me incentivar a crescer pessoal e profissionalmente.



UNIVERSIDAD
INTERAMERICANA

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar saúde e coragem para enfrentar e prosseguir diante das dificuldades e por ter me proporcionado a felicidade de concluir o estudo com sucesso.

À minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e investir em mim. À minha mãe, Márcia Luíza por seu cuidado e dedicação essenciais para que eu prosseguisse. E à meu pai, Ivanildo, por sua presença que significou a segurança e a certeza de que não estive sozinha nessa caminhada.

À meu irmão Thiago pelo incentivo em buscar crescer sempre espiritual, pessoal e profissionalmente.

Ao meu amigo, José Moreira pelo companheirismo e ajuda nos momentos mais difíceis. Aos meus amigos e familiares pelo apoio, acompanhamento, incentivo e amadurecimento profissional.

Aos professores que me orientaram e oportunizaram a concretização deste estudo sobre incorporação das expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental na prática dos educadores físicos da rede municipal de ensino de Fortaleza.

E a todos os colegas professores que participaram e contribuíram direta ou indiretamente para realização deste estudo.



UNIVERSIDAD
INTERAMERICANA

“E que seja perdido o único dia em que não se dançou.”
Nietzsche

RESUMO

O currículo da Educação Física escolar passou por mudanças diversas e significativas ao longo da história. As crescentes mudanças e necessidades exigidas pela modernidade obrigam a formação de uma nova prática pedagógica, com uma nova concepção de educação física e de seus objetivos dentro da escola (BETTI; ZULIANI, 2002). Objetivou-se com o presente estudo investigar como os profissionais de Educação Física no Distrito III da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, Brasil, estão incorporando em suas práticas as Expectativas de Aprendizagem do ensino fundamental propostas pela Secretaria Municipal de Educação. Este estudo oferece elementos em uma perspectiva quantitativa, mesmo sendo intencional uma abordagem qualitativa a *posteriore* no texto final. Para esta dissertação, trabalharam-se com 40 professores educadores físicos pertencentes a regional III do município de Fortaleza/Ceará - Brasil. A coleta de dados ocorreu durante o curso de formação continuada ofertada pela prefeitura municipal, por meio de questionário contendo perguntas objetivas e subjetivas, no período de setembro a outubro de 2015. Alguns dos resultados constatados denotam que 82,5% dos sujeitos participantes possuem especialização e que 80% participam das formações continuadas como meio para atualizar-se e aprender novas atividades, o que demonstrou preocupação com o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Foi verificado ainda que 87,5% do grupo pesquisado considerava importante o desenvolvimento das Expectativas de Aprendizagem em sua integralidade, porém somente 32,5% conseguia colocá-lo em prática. Pequena parte da amostra (35%) considerou importante seguir a sequência pedagógica proposta pela Secretaria Municipal de Educação, porém apenas 12,5% seguia de fato a sequência sugerida. Por fim, 55% dos educadores físicos consideraram a prática influenciada pelas formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, conclui-se que a prática de parte dos professores estudados estava aquém do esperado para com a utilização das Expectativas de Aprendizagem em sua integralidade e sequência pedagógica. Porém, ressalta-se aqui que o trabalho deste grupo de educadores físicos tem sido dificultado pelas condições existentes: carência de estrutura física e material pedagógico; excesso de atividades extracurriculares; rejeição por parte dos educando perante algumas temáticas, dentre muitas outras. Sugere-se que os responsáveis pelas formações busquem focar a importância de uma utilização ideal das Expectativas de Aprendizagem, oportunizando um embasamento teórico e a proposição de atividades alternativas para a realidade existente na grande maioria das escolas.

Palavras-chave: Educação Física, Práticas Pedagógicas, Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental.

RESUMEN

El currículo de Educación Física en la escuela pasó por cambios diversos y significativos a lo largo de su historia. Los crecientes cambios y necesidades exigidas por la modernidad piden formación de una nueva práctica pedagógica con una nueva concepción de educación física y de sus objetivos dentro de la escuela (BETTI; ZULIANI, 2002). El objetivo del presente estudio es investigar como los Profesionales de Educación Física en el distrito III del sistema municipal de enseñanza de Fortaleza añaden en sus prácticas pedagógicas las directrices curriculares de la enseñanza fundamental propuestas por SME (Secretaria Municipal de Educação). Este estudio que presentamos ofrece elementos en una perspectiva cuantitativa aunque sea intencional un abordaje cualitativa más adelante en el texto final. Para el presente artículo trabajamos con 40 profesores educadores físicos pertenecientes a regional III de Fortaleza /Ceará – Brasil. La recogida de datos ocurrió a lo largo del curso de formación continuada ofertada por la municipalidad por medio de una encuesta de preguntas objetivas y subjetivas en el periodo de septiembre a octubre de 2015. Algunos de los resultados constatados presentan que 82,5% dos sujetos participantes poseen especialización y que 80% participa de las formaciones continuadas como medio para actualizarse y aprender nuevas actividades o que demuestran una preocupación con el perfeccionamiento de la práctica pedagógica. Se verificó, todavía, que 87,5% del grupo investigado considera importante el desarrollo de las expectativas de aprendizaje en su totalidad. Sin embargo, solamente 32,5% consiguen ponerlo en práctica. Una pequeña parte de la muestra (35%) consideró importante seguir la secuencia pedagógica propuesta por la SME, pero sólo 12,5% del grupo consigue la secuencia sugerida. Por fin, 55% de los educadores físicos consideraron que su práctica es influenciada por las formaciones continuadas impartidas por la SME. De esta manera, se concluye que la práctica de buena parte de los profesores estudiados está abajo de lo esperado en lo que se refiere a la utilización de las expectativas de aprendizaje en su integralidad y secuencia pedagógica. Sin embargo, señala aquí que el trabajo de este grupo de educadores físicos sigue siendo dificultado por las condiciones existentes: falta de estructura física y material pedagógico; exceso de actividades extracurriculares; rechazo por parte de los educandos delante algunas temáticas delante otras. Se sugiere que los responsables por las formaciones busquen enfocar la importancia de una utilización ideal de las expectativas de aprendizaje reflejando una base teórica y la proposición de actividades alternativa para la realidad existente en la grande mayoría de las escuelas.

Palabras Claves: Educación Física, Prácticas Pedagógicas, Expectativas de Aprendizaje de la Enseñanza Fundamental.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Titulação Acadêmica	62
Gráfico 2	Cursos de Reciclagem	63
Gráfico 3	Concordância com as Expectativas de Aprendizagens Propostas pela SME	64
Gráfico 4	Importância do Desenvolvimento do Currículo em sua Integralidade	65
Gráfico 5	Profissionais Desenvolvendo o Currículo em sua Integralidade ...	67
Gráfico 6	Importância do Desenvolvimento do Currículo na Sequência Sugerida pela SME	68
Gráfico 7	Professores que Seguem a Sequência Sugerida pela SME	70
Gráfico 8	Posicionamento em Relação à Flexibilidade do Currículo Existente	71
Gráfico 9	Participação nas Formações Ofertadas pela SME	72
Gráfico 10	Influência das formações sobre a Prática Pedagógica Atual	73

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DEB - Departamento de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMF – Prefeitura Municipal de Fortaleza

PPP - Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	15
2.1	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	15
2.2	A HISTÓRIA DO CURRÍCULO.....	26
2.3	O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
2.4	FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	49
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
3.1	TIPO DE ESTUDO.....	56
3.2	CENÁRIO.....	58
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	58
3.4	PLANO DE AMOSTRAGEM.....	59
3.5	COLETA DE DADOS.....	59
3.6	ANÁLISE DE DADOS.....	59
3.7	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	60
3.8	QUESTIONÁRIO.....	60
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	62
5	O QUE EXPRIME A PRÁTICA DOS EDUCADORES FÍSICOS DA SER III: PONTOS PARA REFLEXÃO.....	74
6	CONCLUSÕES.....	80
7	REFERÊNCIAS.....	83
8	ANEXOS.....	86
	ANEXO A – DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA.....	87
	ANEXO B – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM.....	89

1 INTRODUÇÃO

Hoje, cada vez mais se vê a ascensão da cultura corporal de movimento em meio à comunicação de massa e economia. A prática de atividades físicas diversas torna-se um bem de alto valor, objeto de conhecimento e informação cada vez mais acessível ao alcance de todos. O cotidiano, cada vez mais acelerado e descontrolado, acarreta sedentarismo, alimentação inadequada e estresse, afetando, inclusive, crianças (BETTI; ZULIANI, 2002).

Assim, crescentes mudanças e necessidades exigidas pela modernidade obriga a formação de uma nova prática pedagógica, com uma nova concepção de Educação Física e de seus objetivos dentro da escola (BETTI; ZULIANI, 2002).

A Educação Física dentro da escola tem papel fundamental no desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo do aluno e, para isso, são necessárias práticas pedagógicas que atendam às demandas da atualidade. Cada vez mais a prática de atividade física vem sendo considerada de suma importância para a saúde, e o professor de Educação Física deve estar atento à influência que exerce em seus educandos.

Essa disciplina possibilita a construção de um novo cidadão capaz de estabelecer-se criticamente das inúmeras possibilidades de cultura corporal de movimento. É mister lembrar que a escola não pretende equiparar-se em estrutura, funcionamento ou objetivos de uma academia, pois não é função daquela (BETTI; ZULIANI, 2002).

Urge, também, estudar, pesquisar e entender a história do currículo, pois conhecendo o passado é que se pode auxiliar na resolução de problemas curriculares da presente realidade, fortalecer o senso crítico, além de propiciar a sistematização de ideias novas e construtivas (SAVIANI, 1994).

A história do currículo está atrelada à educação do país em questão e desta ao mundo, influenciada ainda pela história cultural e intelectual. Sua história está voltada para o estudo das forças sociais e políticas que se relacionam diretamente ou não com a definição de conhecimento escolar (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Observa-se com isso que o contexto social em que a escola estava inserida nunca foi o foco do currículo. Não havia correlação dos conteúdos estudados com a realidade em que os alunos viviam, pois os conteúdos apresentavam fortes influências

políticas e o foco mudava constantemente, de forma conveniente aos interesses de cada governo.

O currículo da Educação Física escolar passou por mudanças diversas e significativas ao longo da história. No Brasil, não foi diferente, o currículo se adequava de acordo com os objetivos políticos vigentes e alguns destes foram o tradicional-esportivo e o de orientação técnico-científico. Propostas como estas afetaram a formação dos currículos de formação profissional em Educação Física, comprometendo, conseqüentemente, a atuação destes profissionais enquanto futuros professores (BETTI; BETTI, 1996).

A formação de um currículo adequado promove avanço teórico-metodológico na área da Educação Física. O currículo se constrói na medida em que o aluno assimila algum conhecimento que advém das diferentes ciências para explicação da realidade. Assim, nenhuma área de conhecimento desenvolve-se sozinha, já que existe a possibilidade de interpretação do aluno auxiliando na compreensão e explicação da realidade social (SOARES *et al.*, 1992 apud ETCHEPARE; PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

Oportunizar um aprendizado estético e técnico das modalidades presente na Educação Física de forma geral, bem como munir de fatos políticos, históricos e sociais é de grande valor para formação de um cidadão capaz de analisar, criticar e argumentar fatos e informações relacionados à cultura corporal de movimento como um todo (BETTI; ZULIANI, 2002).

A perspectiva desenvolvida no presente estudo é a de que o educador se esforce ao máximo para que todas as modalidades presentes nas expectativas de aprendizagem (ANEXO B) possam ser vistas ao longo do ano escolar. Adaptações sempre serão necessárias para que o conteúdo seja adequado à realidade de cada contexto escolar, porém o ideal é que todos sejam vistos pelo educando, ressaltando-se que cada conteúdo tem sua importância para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Neste contexto, a formação inicial tem papel muito importante no trabalho do professor, porém é por meio do processo de formação continuada que haverá constante reflexão sobre valores, crenças e práticas pedagógicas, tão necessárias para reciclagem e aperfeiçoamento do trabalho existente (OLEIVEIRA, 2001).

A formação continuada que para Molina e Molina Neto (2001) pode ser entendida como projetos pessoais e profissionais que o professor envolve-se antes, durante ou após a graduação, por iniciativa própria ou devido às exigências de diferentes instâncias administrativas, ao qual esteja vinculado, também possui forte influência sobre a atuação dos profissionais no dia a dia laboral.

Por muito tempo, as formações para os profissionais de Educação Física da prefeitura de Fortaleza-CE, Brasil, foram inexistentes ou não perduraram, porém com a atual gestão, inicia-se um novo ciclo, no que diz respeito à realização de formações e, assim, espera-se que seja possível reverter esse quadro de abandono para esta área de estudo tão importante.

A ausência de formação para os profissionais de Educação Física da prefeitura de Fortaleza-CE, Brasil, e de coordenadores da área influenciaram de forma bastante negativa no trabalho destes profissionais.

É praticamente inexistente estudos que abordem a utilização devida dos conteúdos e a sequência ideal nas aulas de Educação Física. A liberdade com que os profissionais atuam pode vir a comprometer o aprendizado de conteúdos pelos educandos. A partir desta observação surgiu a pergunta: como os profissionais de Educação Física utilizam os conteúdos curriculares?

Existe a proposição de uma grade curricular para todas as séries do ensino fundamental, porém é necessário averiguar se a mesma é utilizada integral ou parcialmente e se existe padronização na utilização desta ferramenta pedagógica pelos educadores.

A escassez de pesquisas na área e de um grupo coordenador junto à ausência de formações promove liberdade exacerbada no trabalho desses profissionais, o que pode vir a comprometer o aprendizado de tais conteúdos pelos educandos.

Em face do exposto, a relevância para o estudo se justifica pela importância de se investigar a presente realidade sobre a utilização e o gerenciamento das expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental por professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, Brasil, e com isso propor reflexão sobre o impacto que esta dinâmica causa ao aprendizado dos educandos.

O principal objetivo deste artigo foi investigar como tem se dado a incorporação das expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental na prática dos

educadores físicos da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Este artigo propôs-se ainda a: identificar o número de professores que reconhecem a importância do desenvolvimento do currículo da Educação Física em sua integralidade e na sequência sugerida pela Secretaria Municipal de Educação (SME); apresentar o quantitativo de educadores físico que executam o currículo em sua integralidade e sequência pedagógica e identificar os principais motivos que dificultam o desenvolvimento do mesmo; realizar levantamento do número de professores que participam das formações ofertadas pela SME; quantificar o número de professores que afirmam terem sua prática pedagógica influenciada pelas formações continuadas; propor o trabalho de uma formação continuada voltada para o currículo como meio de oportunizar mudança significativa na incorporação das expectativas de aprendizagem na prática dos educadores físicos.

O presente trabalho se encontra dividido em quatro capítulos: A história da Educação Física; A história do currículo; O currículo e a Educação Física; e A formação continuada e sua influência sobre a prática pedagógica.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O termo Educação Física começa a surgir por volta do século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a temática. Cria-se a concepção de que para que haja um desenvolvimento integral, com desenvolvimento pleno da personalidade, é necessário que se trabalhe o desenvolvimento corporal, mental e espiritual de maneira vinculada, porém esse termo ainda sugere visão segmentada do ser humano (BETTI; ZULIANI, 2002).

O século XIX foi de grande importância para Educação Física, pois estudiosos formularam conceitos relacionados ao corpo e à sua utilização como força de trabalho. A necessidade de um homem com desenvolvimento integral e com a mente, a cultura, o intelecto e o físico bem trabalhados torna-se essencial para a formação de uma classe trabalhadora mais resistente à nova ordem política, econômica e social (SOARES, 2001).

Para os liberais no século XIX, o exercício físico integra a educação e deve ser utilizado como meio para ascender socialmente e poder ter acesso a oportunidades igualmente (SOARES, 2001).

No discurso higienista, que vigorou no século XIX, difundia-se a ideia de que as classes menos favorecidas necessitavam de cuidados higiênicos, morais e de educação, por acreditarem que estes viviam de forma imoral, desregrada e viciosa, promovendo o meio familiar como principal para auxílio de um processo de reorganização disciplinar da classe trabalhadora (SOARES, 2001).

Os projetos políticos que tiveram como foco o corpo e a saúde continham “regras de bem viver”, necessárias para a conquista da tão desejada saúde. O pensamento médico higienista possuía caráter voltado para o biológico, por meio disso moralizaria a sociedade e ainda por cima “melhoraria e regeneraria” a raça. Assim, a Educação Física era utilizada como instrumento de influência necessário para o desenvolvimento de um novo homem (SOARES, 2001).

A Educação Física surge então como protagonista no processo de restauração do ser humano frente à letargia, preguiça, imoralidade e passa a ser, portanto, parte da fala médica, familiar e pedagógica (SOARES, 2001).

Observa-se que no princípio deste decorrer histórico da Educação Física no Brasil e no mundo, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nunca foi a questão principal. O aluno não era o foco, esta disciplina teve como intuito atender aos objetivos políticos vigentes de cada época e foram muitos e diferentes os contextos políticos no Brasil e para cada um destes a educação física modificou-se sem considerar os conteúdos relevantes para cada contexto regional, temas transversais, ou relação entre teoria e prática.

Assim, independentemente de ser estruturada dentro de uma escola ou fora dela, esta área de conhecimento abordou uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos homens. Na sociedade capitalista, foi um instrumento valioso para disciplinarização das vontades, adequação e reorganização de ações e gestos necessários à manutenção da ordem (SOARES, 2001).

Rousseau¹ formulou princípios político-democráticos com a concepção do homem como um ser universal, liberado e pleno. Este influenciou os educadores da época e a primeira sistematização da Educação Física (SOARES, 2001).

A Educação Física escolar da maneira como se observa hoje e como objeto de ensino, tem suas origens na Europa, no período compreendido entre o final do século XVIII e início do século XIX. A Educação Física passou por diversas concepções, as quais podem ser visualizadas no quadro que segue (SOARES, 2001).

¹ Revolucionário visto que inaugurou uma proposta pedagógica que levou em conta a educação do corpo buscando a autonomia, a liberdade e a formação do "homem integral", isto é, integrado de corpo e mente. Dentro da área da Educação Física inúmeros são os autores que fazem esta análise, seja quando abordam a sua história ou quando se referem às propostas metodológicas para o ensino da Educação Física na instituição escolar.

QUADRO 1 - Movimento do pensamento da Educação Física escolar. A Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo²

Movimento do pensamento na Educação Física	Cronologia	Conteúdo a ser ensino na escola
1 Movimento ginástico europeu	Século XIX e início do século XX	Ginástica que compreendia exercícios militares; jogos; dança; esgrima; equitação; canto
2 Movimento esportivo	Afirma-se a partir de 1940	Esporte – há aqui uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino
3 Psicomotricidade	Afirma-se a partir de 1970 até os dias de hoje	Condutas motoras
4 Cultura corporal, cultura física, cultura de movimento	Tem início no decorrer da década de 1980 até nossos dias	Ginástica, esporte, jogo, dança, luta, capoeira...

O movimento ginástico surgiu no Ocidente, sem qualquer relação com a escola. No Brasil, os métodos mais conhecidos foram francês, alemão e sueco. Estes métodos não foram pensados para a escola, porém pedagogos e médicos desenvolveram por meio deles conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas (SOARES, 1996).

A partir da última década do século XIX, o termo ginástica foi dando lugar ao termo educação física que é utilizado até os dias atuais. O conteúdo passou a ser predominantemente de natureza esportiva (SOARES, 1996).

Esta concepção persiste, no Brasil, até a década de 1970, quando a Educação Física perdeu sua especificidade e a psicomotricidade se afirmou. A disciplina, então, passou a se envolver mais efetivamente com as atividades escolares, com o desenvolvimento da criança, o ato de aprender, os processos, cognitivos, afetivos psicomotores. O objetivo principal torna-se a formação integral da criança e a socialização com as demais disciplinas (SOARES, 1996).

Oliveira (1987) apud Etchepare, Pereira e Teixeira (2015) afirma que o conceito de educação física se confunde com o de ginástica, medicina, jogo, cultura, esporte,

² Fonte: SOARES, 1996, p. 8.

política e ciência. Porém, o que existe na verdade é uma interdisciplinaridade entre todos estes conteúdos.

De acordo com o que foi relatado até agora, pode-se sinalizar que este conceito é recente, pois foi longo o período no qual a educação física encontrou-se segregada. A princípio, tinha caráter quase que exclusivamente político, depois a ginástica começou a ter mais espaço e cada vez mais as diferentes áreas começaram a entrelaçar-se.

A década de 1980 foi marcada por críticas que negavam os conteúdos da Educação Física, sobretudo o esporte e a ginástica, atribuindo a estes elementos alienação. A década de 1990 foi uma década mais promissora, em que se observaram estudos mais abrangentes sobre a Educação Física escolar (SOARES, 1996).

Hoje já é possível, no âmbito da Educação Física, pensar a ciência fora dos limites do positivismo e perceber que para tratar das atividades físicas em suas determinações culturais específicas, o conhecimento do homem implica em saber que a sua subjetividade e razão cognoscitiva se instalam em seu corpo e as linguagens corporais constituem-se em respostas a esta compreensão (SOARES, 1996, p. 10).

Diversas concepções vêm discutindo qual deve ser o papel desta disciplina dentro da escola, ao mesmo tempo em que tentam romper com os modelos mecanicista, esportivo e tradicional. Algumas delas são: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-Contrutivista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 apud DARIDO, 2012)³.

As práticas pedagógicas não se introduzem de forma única, mas com combinações entre si. Dificilmente, a prática do professor possuirá uma única abordagem e essa irá apoiar-se nas concepções de aluno, ensino e aprendizagem para auxiliar na construção do papel do educador, do aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos escolhidos (DARIDO, 2012).

Durante a graduação, o futuro profissional tem acesso a todas as abordagens existentes na Educação Física. Para construção de suas práticas pedagógicas, ele irá

³ Suraya Cristina Darido tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar e traz grandes contribuições para a área da educação com ênfase nos temas: formação do cidadão, temas transversais, material didático, esporte educacional, organização curricular, conteúdos e avaliação. Um de seus livros intitulado: O livro Educação Física na Escola: questões e reflexões foi aqui utilizado e é de suma importância para este estudo, visto que ela retrata questões importantíssimas para a atuação do profissional da área, ressaltando os problemas enfrentados por professores no seu cotidiano em uma escola.

se utilizar dos principais conceitos da(s) abordagem(ens) que mais tiver se identificado. O que precisa ser lembrado é que os modelos mecanicista, esportivo e tradicional não se adequam mais aos objetivos da Educação Física dentro da escola.

Historicamente, o jogo, a ginástica, as lutas, a dança e os esportes fazem parte dos conteúdos da Educação Física ocidental e tiveram, ao longo dos anos, algumas de suas características alteradas para que se estabelecessem como linguagens, transmitindo sentidos e significados marcados pela transição do homem pelo mundo (SOARES, 1996).

Outro aspecto que precisa ser considerado é aquele que diz respeito a “escolha” do conteúdo por parte do aluno. O aluno “escolhe” Vôlei e passa sete anos na escola “jogando” Vôlei. Ou então o professor “escolhe” Handebol e o aluno passa anos “jogando” Handebol. Imaginemos o professor de Língua Portuguesa, por exemplo “escolher” “análise sintática” e trabalhar somente com análise sintática, ou o aluno “escolher” “redação”. Se estamos na escola, devemos dar um tratamento escolar ao conteúdo e, sobretudo dar lugar a abrangência que ele possa ter (SOARES, 1996, p. 11).

Os alunos são protagonistas da história e não apenas reprodutores de cultura. As reproduções das práticas corporais devem estar vinculadas ao incentivo para produzir e transformar a cultura (DARIDO, 2012).

Assim, o aluno tem papel fundamental na construção do currículo, porém a decisão do que permanece ou não no currículo deve ser observada. O currículo possui conteúdos relevantes para promoção de um aprendizado integral e de qualidade, estes conteúdos poderão se adequar em função das necessidades da comunidade escolar e não deixar de serem visto porque o aluno ou professor prefere assim fazê-lo.

Muitos professores ainda trabalham o esporte de forma demasiada e para completar, ainda o trabalham superficialmente na perspectiva do saber fazer, o que limita o processo de ensino/aprendizagem e restringe o conhecimento produzido pelo homem sobre a cultura corporal de movimento (DARIDO, 2012).

Na prática, essa rotina é bastante observada. Seja por comodismo do professor, pela dificuldade de aceitação dos alunos, pela carência de material, pela disciplina que não foi bem desenvolvida na faculdade ou pelo trabalho que se tem em buscar, aprender e desenvolver experiências diversificadas nas aulas, o que acabamos por ver, muitas vezes, são conteúdos que se repetem ao longos dos anos.

A motricidade humana é um meio efetivo para o ser humano poder interagir

com o mundo em que vive, controlando e auxiliando sua construção, além de poder representá-lo (SOARES, 1996).

As práticas físicas fora do mundo do trabalho sistematizadas em torno da Ginástica, do Atletismo, dos Jogos, dos Jogos Esportivos, da Dança, possuem características especiais e específicas: Modificam-se pela técnica, pela ciência e, sobretudo, pelas dinâmicas culturais (SOARES, 1996, p. 7).

Essas práticas corporais fazem parte da história da cultura corporal de movimento humano e são, portanto, objetos de ensino tão importantes quanto quaisquer outros conteúdos. Não podem ser menosprezadas ou estereotipadas (SOARES, 1996).

Outro modelo de igual importância é a abordagem desenvolvimentista que defende a ideia de que o movimento é o fundamental meio e fim da Educação Física. Assim, o movimento deverá existir primordialmente nas aulas desta disciplina. Defende-se que esta concepção é por meio das habilidades motoras desenvolvidas através do exercício de se movimentar que o ser humano se adapta aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores (DARIDO, 2012).

A concepção desenvolvimentista estabelece ainda que o desenvolvimento motor é desenvolvido por meio da interação entre o aumento variação e complexidade de movimentos, ou seja, o principal papel da Educação Física é oportunizar experiências de movimento adequadas à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da criança (DARIDO, 2012).

O aprendizado das habilidades motoras, principalmente nas séries iniciais, quando alcançado, irá propiciar adequação às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores (DARIDO, 2012).

Professores que trabalham com o esporte demasiadamente, além de não estarem contribuindo para diversificação de gestos motores, podem ainda estar comprometendo o desenvolvimento físico dos alunos, ou seja, se para cada faixa etária existe um conjunto ideal de movimentos a ser trabalho, a utilização do esporte precocemente pode acabar interferindo no aprimoramento motor.

Tendo em vista esse pensamento, a adequação dos conteúdos às faixas etárias passou a ser amplamente debatida. Os conteúdos devem, portanto, observar uma sequência fundamentada no desenvolvimento motor do nascimento até a morte (DARIDO, 2012).

De todos os conteúdos de ensino presentes em aulas de Educação Física parece-me que aqueles da natureza esportiva sempre predominaram. O que não é algo ruim, conforme observa Betti em sua pesquisa, afirmação com a qual compartilho. Mas afirma ainda Betti que faltam muitas coisas nas aulas de Educação Física e assim pergunta: “como explicar isto tendo em vista que aprendemos nos cursos de nível superior tantos conteúdos? (BETTI, 1995, p. 166 apud SOARES, 1996, p. 11).

As atividades puramente esportivas não são ideias para a promoção da saúde porque há certa dificuldade para o corpo alcançar as adaptações fisiológicas necessárias àquele esporte e por, dificilmente, perdurar ao longo de toda a vida (DARIDO, 2012).

Os alunos têm verdadeira adoração pelo esporte, talvez pelo caráter competitivo ou por visualizarem na televisão de forma mais predominante, porém a diversidade de conteúdos estudados na faculdade e presente nas diretrizes curriculares (ANEXO A) são muitos e é papel dos educadores propiciar o maior número de conhecimentos e experiências possíveis.

Não somente o esporte, como também o jogo e a dança são formas para se apreender conhecimentos e esse aspecto humano pertencente a um componente curricular que não está diretamente ligado à atividade produtiva, precisa ser revitalizado dentro do espaço escolar, transformado em disciplina curricular e trabalhado como meio para extinguir a educação unilateral vigente (SOARES, 1988).

Atividades nas quais os alunos possam conhecer melhor o corpo com exercícios mais lentos, envolvendo o trabalho da respiração e do relaxamento, são experiências diferentes que podem ser também uma forma de se trabalhar o lazer, a saúde e o prazer. É um meio para reconhecer limites e possibilidades e desenvolver projetos interdisciplinares (DARIDO, 2012).

Na proposta construtivista, o jogo será ressaltado enquanto conteúdo/estratégia. Por ser um poderoso instrumento pedagógico, é a forma mais utilizada para se ensinar, tornando o ambiente lúdico e prazeroso, pois no momento em que a criança joga ou brinca ela irá aprender com maior facilidade (DARIDO, 2012).

A concepção crítico-superadora traz importante reflexão acerca da seleção de conteúdos, quando aponta que a relevância social, sua contemporaneidade e a adequação às características sociocognitivas dos alunos são fatores primordiais para escolha dos conteúdos (DARIDO, 2012).

Essa abordagem preconiza a adoção da simultaneidade na transmissão de conteúdos, evitando o ensino por etapas. Assim, todos os conteúdos presentes no currículo devem ser trabalhados de forma cada vez mais aprofundada, sem a visão de pré-requisitos (DARIDO, 2012).

É interessante que a cada ano, diferentes formas de se abordar um mesmo conteúdo sejam trabalhadas e que quanto maior for o entendimento e quanto melhores forem as características sócio cognitivas, esses conteúdos podem ser cada vez mais explorados. Assim, se em um ano foi trabalhada a capoeira como esporte, por exemplo, que no ano seguinte, seja abordada uma luta ou dança diferenciada, porém, com maior grau de dificuldade motora e cognitiva.

É papel do professor de Educação Física trabalhar o saber fazer, como também relatar as transformações que os conteúdos sofreram ao longo dos anos, reconhecendo os valores das produções culturais da humanidade, bem como reconhecendo a possibilidade de produção cultural (DARIDO, 2012).

Diversificar as vivências corporais experimentadas nas aulas de educação Física é de suma importância, também, para facilitar o processo de inclusão do aluno, pois este terá diferentes chances para possível identificação (DARIDO, 2012).

Cada aluno possui individualidades biológicas e gostos particulares. Um professor que não diversifica as aulas e trabalha particularmente alguns conteúdos durante todos anos, estará privando os alunos de aprendizados necessários para um desenvolvimento integral, além de desestimular a prática de atividade física posterior à escola naqueles alunos que não se identificarem com os conteúdos trabalhados.

Uma aula com práticas corporais diferenciadas (ginásticas, jogos, brincadeiras, danças, lutas) que não trabalhe com os esportes tradicionais repetidamente (futebol, voleibol ou basquete), torna-se muito mais atrativa e envolvente por oportunizar atividades heterogêneas que agradarão maior número de crianças (DARIDO, 2012).

Acrescentando que uma aula de Educação Física não se resume às práticas corporais, mas também teorias e conceitos correlacionados à aptidão física e saúde. Uma aula que aborda princípios teóricos ajuda na tomada de decisões, no que diz respeito à adoção de hábitos saudáveis para uma vida adulta fisicamente ativa (GUEDES; GUEDES, 1996 apud DARIDO, 2012).

Outro ponto de extremo interesse é a prática da atividade física durante a infância e a adolescência, pois esta contribui para o aprimoramento de habilidades,

atitudes e hábitos que posteriormente podem vir a influenciar uma vida adulta fisicamente ativa (DARIDO, 2003).

Hoje, uma das principais preocupações enquanto educadores, familiares e profissionais da área da saúde deve ser a de propiciar estímulos diversos para encorajar a prática de atividade física entre crianças e adolescentes. O sedentarismo e, como consequência, a obesidade infantil, um dos principais problemas enfrentados atualmente que pode gerar transtorno na saúde pública (BARROS, 2002).

Assim, o educador deve objetivar uma aula prazerosa para todos, sem discriminação, de modo que alunos mais ou menos habilidosos e com diferentes potencialidades sejam englobados nas atividades, contribuindo, assim, para um bem-estar geral, além da redução do sedentarismo (CARMO *et al.*, 2013).

Os conteúdos inseridos no mapa curricular da Educação Física são inúmeros e é importante que todos sejam abordados tanto por cada um ter sua importância singular para o aprendizado e desenvolvimento do aluno como tanto por ser um meio para incluir alunos com habilidades e gostos diferentes. Uma aula na qual o educando não se identifique com o conteúdo é desmotivante e se isso se repete ao longo de um ano inteiro, pode acabar por diminuir as chances para a continuidade de atividades físicas durante a vida adulta.

Um dos grandes problemas na presente sociedade diz respeito ao elevado número de pessoas com problemas de saúde relacionados a um estilo de vida sedentário com péssimos hábitos alimentares. A obesidade infantil é outro problema que vem crescendo e afetando crianças e famílias em todo o mundo. Assim, firma-se a importância da permanência da Educação Física no currículo escolar como auxílio para resolução deste problema social.

Hábitos saudáveis de saúde, nutrição e prática de atividades física desde a infância auxiliam para um estilo de vida fisicamente ativo quando adulto. A prática de atividade física auxilia na geração de inúmeros benefícios, como crescimento e manutenção de músculos e ossos saudáveis, diminuição da gordura corporal, redução da depressão, ansiedade e promoção do bem-estar psíquico (BARROS, 2002).

Antigamente, era possível realizar diversas atividades ao ar livre que apresentavam o movimento como peça principal, porém, hoje, tais brincadeiras foram encobertas pelos grandes centros urbanos e a liberdade para a prática de atividade física acaba tornando-se limitada, devido, principalmente, à falta de espaço e

segurança. Além de tudo isto, ainda pode-se destacar o encantamento advindo dos videogames, computadores, tabletes e maus hábitos alimentares provocados pela mídia (BARROS, 2002).

Hoje, cada vez mais se vê a ascensão da cultura corporal de movimento em meio à comunicação de massa e economia. A prática de atividades físicas diversas torna-se um bem de alto valor, objeto de conhecimento e informação cada vez mais acessível ao alcance de todos (BETTI; ZULIANI, 2002).

O movimento e o exercício físico são imprescindíveis ao ser humano, do nascimento até a velhice e o sedentarismo que se torna cada vez mais presente na vida das pessoas acaba dificultando o desenvolvimento das potencialidades físicas e emocionais (ECKERT, 1993; PIERON 2004 apud ETCHEPARE; PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

Santin (1999) apud Etchepare, Pereira e Teixeira (2015) afirma que se um aluno ao sair da escola não continuar realizando atividades físicas regularmente e somente voltar a praticá-las anos depois por algum problema de saúde, é porque a escola não cumpriu com sua função social, ou seja, algo ou alguém falhou e o educando não foi capaz de perceber que o movimento é inerente à sua vida e que as práticas motoras são fundamentais na formação de sua corporeidade.

A Educação Física busca, então, por meio de estudos científicos, trazer inúmeros benefícios, como a redução na incidência de distúrbios orgânicos causados pela falta de atividade física. Essas vantagens podem ser obtidas por meio da prática de brincadeiras, jogos, esportes, danças, lutas ou qualquer outra atividade prática (DARIDO, 2003).

A Organização Mundial de Saúde (1995) declara que a atividade física é importante para todas as idades e que as mesmas devem atentar para o aspecto lúdico, agradável, de modo a tornarem-se mais atrativas, com a conseqüente adesão de um maior número de pessoas (CARMO *et al.*, 2013).

Quanto mais agradáveis, prazerosas e diversificadas forem as experiências motoras oferecidas a crianças e adolescentes, principalmente, maiores as chances para contribuição de uma formação de hábitos saudáveis por toda a vida.

Observa-se que é crescente o interesse pelo estudo das culturas corporais de movimento, devido ao aumento no compartilhamento das atividades físicas, seja por meio das práticas corporais ou de informações a elas vinculadas (BETTI; ZULIANI,

2002).

A Educação Física é em essência, puramente um ato motor, e é relevante para o desenvolvimento das práxis⁴ dos gestos (pegar, empurrar, abrir ou fechar) e, conseqüentemente, para definir-se melhor o início da dimensão cognitiva do movimento (ARANTES, 2003).

A integração almejada entre corpo, mente e espírito, desenvolvida por meio das mais diversas experiências corporais, é também de suma importância para formação integral e constituição de um ser mais pleno (CARMO *et al.*, 2013).

Oportunizar um aprendizado estético e técnico das modalidades presente na Educação Física de forma geral, bem como munir de fatos políticos, históricos e sociais é de grande valor para formação de um cidadão capaz de analisar, criticar e argumentar fatos e informações relacionados à cultura corporal de movimento como um todo (BETTI; ZULIANI, 2002).

Conhecer e entender a história existente por trás de cada conteúdo é fundamental para entender como este estruturou e se manteve importante até os dias atuais. Determinados aprendizados fazem parte ainda de um contexto histórico local e, por isso, torna-se ainda mais relevante conhecer e praticar a cultura corporal do meio em que se vive para que esta não se perca e vire história apenas nos livros.

O professor de Educação Física, por meio do trabalho de posturas e movimentos corporais, é responsável por uma atuação direta no corpo de seus alunos e, conseqüentemente, no meio em que vive, pois a prática corporal reflete valores constitutivos de uma determinada sociedade (CARVALHO, 2003).

Soares *et al.* (1992) apud Etchepare, Pereira, Teixeira (2005) reforçam ainda a necessidade do desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal, pois certas necessidade motoras, como correr, saltar, pular e trepar não são totalmente desenvolvida pelo corpo. Por meio das necessidades é que estes movimentos serão desenvolvidos e construídos.

Por esse e por outros motivos, o estudo da Educação Física se faz tão importante dentro e fora do contexto escolar. O próximo capítulo irá abordar uma breve contextualização sobre a história do currículo, bem como alguns dos principais

⁴ Práxis é uma palavra com origem no termo em grego *práxis* que significa conduta ou ação. Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria.

episódios que marcaram o desenvolvimento do currículo no Brasil e na Educação Física.

2.2 A HISTÓRIA DO CURRÍCULO

O conceito de currículo vem sendo discutido desde o século passado e nele está inserido o mapa curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, conjunto de ementas e programas das disciplinas/atividades, planos de ensino dos professores, experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2013). Um dos conceitos elaborado nesta área aponta que:

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (TANNER; TANNER, 1945, p. 45 apud LOPES; MACEDO, 2013).

A história do currículo está atrelada à educação do país em questão e desta no mundo, influenciada ainda pela história cultural e intelectual. Sua história está voltada para o estudo das forças sociais e políticas que se relacionam diretamente ou não com a definição de conhecimento escolar (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Diversos fatores político, culturais, sociais ou econômicos podem acabar influenciando a definição de currículo, porém os conteúdos a serem repassados; as experiências as quais os educandos irão vivenciar; os planos pedagógicos; os objetivos a serem alcançados; e os processos de avaliação são alguns dos aspectos que têm que estar presente para construção de qualquer currículo escolar (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Nem sempre existiu a possibilidade de seleção e organização de atividades/experiências ou conteúdos. A princípio, o ensino tradicional ou jesuítico defendia que determinadas atividades ou conteúdos eram matéria exclusiva de uma disciplina e somente após 1900 com a industrialização americana e no Brasil em 1920, com o movimento da Escola Nova, inicia-se uma nova concepção para decidir o que deveria ser ensinado (LOPES; MACEDO, 2013).

O currículo escolar pôde constituir-se enquanto campo de estudos devido ao fato de este ser considerado como artefato social e cultural. No decurso da história, o

currículo atingiu um status privilegiado, expressando aspectos diversos e dimensões da cultura com formas de conhecimento, valores sociais e crenças pertencentes a uma determinada época e lugar (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

As forças e os interesses das sociedades refletem-se no currículo e sua história procura entender o porquê da exclusão ou inclusão de um determinado conteúdo nas diferentes disciplinas ofertadas pelas instituições de educação (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

A importância de se estudar, pesquisar e entender a história do currículo está no fato de que conhecendo o passado, pode-se auxiliar na resolução de problemas curriculares da presente realidade, fortalecer o senso crítico, além de propiciar a sistematização de ideias novas e construtivas (SAVIANI, 2013).

A determinação conteudística do currículo sempre esteve na mão de poucos, assim, uma nação inteira sujeitava-se ao ensino e aprendizagem dos mesmos conteúdos sem chances de um trabalho autônomo por parte do educador. Após vários anos, o conhecimento começa a se disseminar e o entendimento de que contexto social necessita de especificidades começa a firmar-se.

Durante vários anos, estudos abordando o currículo têm pesquisado como determinadas propostas curriculares foram elaboradas; os mecanismos utilizados para obtenção de sucesso em formulações específicas; a evolução destas propostas; e o motivo de fracasso de movimentos específicos (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Goodson⁵ (1993) apud Moreira e Macedo (2008) conclui em estudo que tanto a criação quanto a permanência de determinadas disciplinas no currículo escolar dependem das tradições de reconhecimento de determinadas áreas do saber, relacionadas à origem social e função social: as classes alta e média possuem aparato maior para ingresso na vida acadêmica e profissional, ao passo que, nas escolas com classes mais baixas, as aulas propostas objetivam um ensino mais vocacional ou ocupacional.

Os Estados Unidos tiveram forte influência no campo do currículo brasileiro, principalmente, nas décadas de 1970 e 1980. A princípio, houve adaptação do modelo americano ao Brasil para melhor utilização do mesmo e devido às circunstâncias políticas, a resistência foi ínfima, porém, em um momento posterior, devido às

⁵ Goodson (1993) é um dentre alguns dos estudiosos que se dedicou a estruturar o conhecimento oriundo de estudos que apontam a origem das disciplinas escolares e sua efetiva participação nas grades curriculares.

mudanças políticas e econômicas no país e no exterior, a crítica e resistência contra modelos americanos e estrangeiros no geral cresceram enormemente (MOREIRA; MACEDO, 2008).

O fato é que experimentos feitos em realidades distintas acabarão por ter resultados diferenciados. Assim, uma possibilidade seria a utilização das ideias centrais das propostas vindas de fora, mas com acomodação para a realidade presente e autonomia para adaptações com base nos pressupostos ideológicos.

Os estados foram responsáveis pela elaboração das propostas curriculares que seriam utilizadas nas escolas estaduais, municipais e particulares presentes em seu território. Na década de 1980, devido às tendências educacionais vigentes, grande parte das propostas utilizadas teve de ser reformulada (BRASIL, 1997).

A influência no currículo por outros países aconteceu e continuará acontecendo, contudo é importante conhecer e empregar diferentes métodos para obtenção de melhores respostas no aprendizado dos alunos, porém com o desenvolvimento de análises apropriadas para realidade brasileira (MOREIRA, 1996).

Apesar da presença de características próprias e distintas das de outros países, o currículo deve inserir-se em um marco global de reestruturações, já que é por deste que se tem a oportunidade de transformação dos sistemas educacionais (MOREIRA; MACEDO, 2008).

A década de 1970 baseou-se em um ensino de cunho tecnicista, com abordagem voltada para o como fazer. A década de 1980 foi influenciada por duas tendências com concepções particulares sobre o currículo escolar, a saber: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Popular (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

A primeira tendência (Crítico-Social dos Conteúdos) argumenta que a escola deve ser vista como espaço principal para disseminação dos saberes acumulados ao longo da civilização humana. Já a segunda tendência (Educação Popular) propõe uma mudança curricular para aproximar os conteúdos com a cultura e realidade (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Complementa-se aqui que a escola, além de possibilitar o desenvolvimento e aprimoramento cognitivo, também é espaço de promoção de interação entre pessoas, favorecendo, também, o desenvolvimento biopsicossocial que outros ambientes não promoveriam.

A segunda tendência propõe uma aproximação entre o saber escolar e a realidade do educando. Esta concepção torna-se importante, na medida em que se rompe a relação existente entre a produção do saber e cultura com aqueles que detêm o poder na sociedade.

Por meio de estudos recentes, observou-se que a partir da segunda metade da década de 1980, aumentou-se a preocupação com a relação entre o processo de seleção e organização do conhecimento escolar (SOUZA, 1983; PARAÍSO, 1994; SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Intensificar a análise da produção no campo do currículo é de grande valia para a educação, pois questões de poder, ideologia, cultura e saberes que antes estavam sendo formulados e construídos por poucos passou a ser objeto de interesse de estudiosos.

A década de 1990 trouxe contribuições por meio de atividades desenvolvidas pelos Grupos de Trabalho de Metodologia Didática e de Currículo da ANPEd⁶ (OLIVEIRA, 1994 apud SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Essas contribuições influenciaram também outras áreas de igual importância para a conquista de uma educação de qualidade, como é o caso da Didática.

Na América Latina, há preocupação cada vez maior com as ações educacionais voltadas para melhoria da qualidade ensino, principalmente da educação básica. Dentre os discursos sobre educação, extraíram-se as seguintes palavras-chave: descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular, transversalidade, novas tecnologias, dentre outras de caráter menos urgente (CANDAU, 2008).

É preciso que a reforma curricular seja analisada e formulada para atender às demandas da sociedade moderna, de maneira pertinente e em acordo com o nível de escolaridade. É imprescindível ainda que este seja de fato posto em execução, com a utilização das mais diversas metodologias necessárias e possíveis, pois do que adianta modificar o currículo se este for flexível o suficiente para não ser posto em prática.

Hoje, ainda observa-se presença marcante das experiências americanas no campo do currículo brasileiro, mas com uma variedade, também, de influência de

⁶ A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

autores e modelos de diferentes países (MOREIRA; MACEDO, 2008).

No Brasil, o currículo está tornando-se mais abrangente, propondo cada vez mais atividades de caráter político-pedagógico atrelado à definição de propostas para as instituições escolares e cada vez mais se investiga a influência exercida na constituição dos currículos escolares pelas diferentes sociedades e culturas (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Diversas temáticas, como processo de produção do conhecimento escolar voltado para adaptar o saber científico ao saber escolar; a estruturação do currículo para formação de professores e inserção de aspectos culturais fora do âmbito escolar que acaba por determinar uma cultura própria interna e muitas outras também vêm sendo cada vez mais debatidas no contexto brasileiro (SANTOS; OLIVEIRA, 2015), promovendo uma constante transformação e adaptação da educação perante as demandas exigidas pela atual sociedade

Reformas recentes no currículo brasileiro, como adoção de um modelo centralizado de currículo coexistentes com processos de desregulação de outros aspectos da educação; recurso a equipe de notáveis para definição do conhecimento oficial; elaboração de orientações detalhadas, extensas e complexas e associação do currículo como sistema de nacional de avaliação denotam melhorias no campo, pois são ações de tendências mundiais (TERIGI, 1997).

A proposta para uma reorganização curricular e sua flexibilização é tratada desde 1997, por meio de um trabalho desenvolvido pelo Departamento de Educação Básica (DEB). Surge, então, em 2001, o Decreto-lei nº6/2001⁷ que consagra a generalização a todas as escolas do processo de Reorganização curricular para o Ensino Básico (MACHADO, 2006).

O modelo pedagógico vigente não atende a grande diversidade de alunos hoje existente. A possibilidade de um currículo que se adeque às diferenças e que possa atender às mais diversas necessidades exigidas é fundamental para uma formação crítica com saberes contextualizados (MACHADO, 2006).

O Projeto de Gestão Curricular Flexível, desenvolvido entre 1997 e 2001, define currículo como um conjunto de aprendizagens a serem cumpridos pelos alunos, bem

⁷ Essa grande conquista para a educação possibilita agora à Escola do Ensino Básico a adaptação de seu currículo frente às demandas sociais confrontadas.

como sua forma de organização, lugar ocupado e papel representado no decurso escolar (MACHADO, 2006).

Nesse novo contexto, toda a gestão escolar deixa de simplesmente executar e passa a detectar e desenvolver resolução para os problemas educativos existentes, baseando-se nas orientações do currículo nacional (MACHADO, 2006).

Várias outras reformas curriculares tanto no âmbito do ensino superior como no âmbito da educação básica ocorreram, devido à promulgação da LDB 9394/96. Definindo o que se ensina, para quê se ensina, quem se forma e quem não se deseja formar, o objetivo passa a ser o de adequar o ensino às pressões sociais e às demandas históricas (NUNES, 2008).

Entre os anos de 1993 e 2003 foi criado o Plano Decenal para Todos que afirmava o Estado como responsável pela criação de parâmetros curriculares claros, acessíveis e adequados para nortear ações educativas do ensino obrigatório, adequando-os às ideias democráticas e proporcionando por meio destes a busca por uma educação de melhor qualidade nas escolas de todo o Brasil (BRASIL, 1997).

Outro importante acontecimento no contexto curricular do Brasil diz respeito à criação da Lei Federal n. 5.692⁸, de 11 de agosto de 1971, que estruturou o ensino fundamental até dezembro de 1996 e definiu as diretrizes e bases da educação nacional. O objetivo geral era proporcionar educação que promovesse um desenvolvimento adequado das capacidades humanas como caminho para autorrealização, introdução no mercado de trabalho e exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1997).

Nessa Lei estão difundidas as disposições mais essenciais sobre o currículo, estabelecendo a obrigatoriedade de utilização do núcleo comum, mas com uma observação, com o intuito de beneficiar as especificidades culturais de cada lugar e individuais de cada aluno (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) compõem-se, então, de uma orientação para os educadores do Ensino Fundamental de todo país, tendo por objetivo propor e assegurar a utilização adequada dos investimentos voltados para o sistema educacional, possibilitar diálogos e estudos, além de promover a inclusão de

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

professores e técnicos com maior inacessibilidade à produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

Os PCN preconizam o estabelecimento lógico das disciplinas junto à introdução dos temas transversais com pertinência social e essa é uma das estratégias utilizadas para aproximar saberes à realidade vivida. Estes devem estar presentes em todas as disciplinas, em decorrência de sua importante função social (MOREIRA; MACEDO, 2008).

John Dewey, estudioso progressista, defende a elaboração curricular baseada nos conceitos de inteligência e mudança. Para este, o ponto central do currículo deve ser a experiência direta do educando como meio para unir o abismo existente entre a escola e os interesses do aluno (LOPES; MACEDO, 2013).

A teoria progressista defende a educação como um meio para diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana e industrial e tem como objetivo a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. A aprendizagem é encarada como um processo contínuo e as experiências propostas nos currículos passam a ter um valor imediato ao invés de uma utilização futura (LOPES; MACEDO, 2013).

O currículo é composto por três núcleos: ocupações sociais, estudos naturais e a língua, é por meio dos conteúdos selecionados que os alunos poderão resolver os problemas que surgirem da sociedade que os cerca (DEWEY, 1959 apud LOPES; MACEDO, 2013).

Para Tyler (1977) apud Lopes e Macedo (2013), o currículo segue um procedimento linear de quatro etapas, tendo a definição dos objetivos de ensino como início, posteriormente a seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas com organização das experiências e a avaliação do currículo.

O currículo escolar necessita de uma organização dos tempos e espaços junto aos diferentes conteúdos e valores tidos como importantes para a formação dos educandos, de forma a serem inseridos no Projeto Político Pedagógico (PPP) durante sua construção pela comunidade escolar (SILVA, 2015).

A organização das experiências realizadas após a seleção e criação das experiências de aprendizagem é um caminho para assegurar maior eficiência ao processo de ensino (TYLER, 1977 apud LOPES; MACEDO, 2013).

Mostra-se com isso a importância em seguir a ordem sequencial proposta pelas diretrizes curriculares ou qualquer material didático que disponha uma ordem ideal para o trabalho de disciplinas escolares.

Independente das teorias aqui mencionadas, alguns pontos relacionados à definição tornam-se comuns entre elas. Um desses pontos é o caráter prescritivo do currículo que determina o planejamento das atividades, obedecendo a critérios objetivos e específicos (LOPES; MACEDO, 2013).

Tanto para Dewey quanto para Tyler, a construção do currículo escolar é um processo do qual todo o grupo gestor deve participar e até mesmo os alunos podem e devem participar em diferentes momentos (LOPES; MACEDO, 2013).

A inserção dos educandos para participar da seleção escolha de determinados pontos específicos dos conteúdos da Educação Física tem grande valor, pois é meio para aproximar escola da realidade dessas crianças, além das aulas tornarem-se mais atrativas, de modo que eles possam estudar um conteúdo que é do interesse deles.

Esse é uma das grandes vantagens da flexibilidade no currículo da Educação Física escolar. Cada conteúdo pode ser trabalhado de diversas maneiras e sob diferentes aspectos, o que não se deve é excluir conteúdos ou deixar de relacioná-los com a realidade que cerca os alunos.

Os currículos presentes nas escolas de ensino fundamental são formados por um conjunto de disciplinas. O critério para a escolha das áreas de conhecimento no currículo escolar não são científicos e sua seleção está relacionada à construção histórica (MOREIRA; MACEDO, 2008).

Existem três hipóteses que tentam explicar a estrutura existente ainda hoje nas disciplinas escolares. A primeira hipótese propõe que a seleção das disciplinas compreendidas no currículo surgiu de um trabalho coletivo composto pelas crenças, convicções e trabalhos de atores sociais (GOODSON, 1993 apud MOREIRA; MACEDO, 2008).

A segunda hipótese complementa a primeira, pois afirma que a efetivação das disciplinas no currículo escolar se deu por debates na área do currículo voltados para disciplinas curriculares, demonstrando o processo de reivindicação por espaço, status e recurso (GOODSON, 1993 apud MOREIRA; MACEDO, 2008).

Goodson (1993) apud Moreira e Macedo (2008) questiona que a seleção e permanência de uma dada disciplina no currículo decorrem de uma escolha e

esquematisação do conhecimento escolar dependentes de fatores, como lógicos, epistemológicos, intelectuais, rituais, interesses sociais e políticos, conflitos culturais e questionamentos pessoais.

A terceira hipótese apontada por Goodson (1993) apud Moreira e Macedo (2008) sugere que o currículo escolar proposto está voltado diretamente para a utilização do mesmo na vida cotidiana do aluno. O estabelecimento de uma determinada disciplina no currículo seria uma espécie de iniciação pedagógica para uma futura utilização deste conhecimento, porém, de forma acadêmica.

Observa-se, portanto, a existência de uma preocupação, desde a década de 1990, em relacionar a utilidade prática do conhecimento escolar aliada à possibilidade de facilitar a resolução de problemas na vida diária dos alunos e a devida organização das disciplinas no currículo.

Ainda de acordo com Goodson (1993) apud Moreira e Macedo (2008), a permanência de determinadas disciplinas no currículo escolar justifica-se não por constituir área científica importante na sociedade, mas por possibilitar a resolução de problemas cotidianos da vida em sociedade.

O educador possui um papel de destaque na construção do currículo escolar, diante disso, discussões e reflexões constantes são necessárias para selecionar conteúdos relevantes tanto para o currículo formalmente planejado quanto para o currículo oculto. Além disso, uma participação de forma crítica e criativa, por parte dos educadores, são alguns dos elementos essenciais para criação de um currículo inovador, atraente, democrático e fecundo (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Para isso, o professor pode recorrer e embasar-se em documentos oficiais, tais como: A Lei de Diretrizes e Bases (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais⁹; as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais e diversos estudos que vêm sido apresentados principalmente a partir de 1990 (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Corroborando com os autores, quanto mais suporte, estudo e embasamento teórico, melhor para os profissionais poderem se assegurar do andamento e funcionamento do seu trabalho. Poder analisar o que já foi dito e feito na área e pôr em prática, é ainda uma das melhores formas para avaliação e seleção de metodologias.

⁹ As Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (DCM) sistematizam o que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) e outros marcos legais que regem o sistema educacional do Brasil.

O estudo e a pesquisa são também um meio para evitar o repasse de um assunto ou conhecimento descontextualizado, pois estes podem ter perdido conexões fundamentais com a realidade existente, desfavorecendo então um ensino mais reflexivo com uma abordagem mais relevante (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Outro ponto importante a ser destacado é a subordinação dos conteúdos escolares ao que já foi estudado sobre o desenvolvimento humano. A sequência existente de um currículo está atrelada aos ritmos e às sequências propostas pela psicologia do desenvolvimento humano (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Não importa qual seja a área de atuação do profissional de educação, este deverá sempre estar atento à adequação das atividades propostas às devidas faixas etárias. O êxito no desenvolvimento das atividades e a satisfação do aluno na realização das mesmas estão diretamente relacionados à sua capacidade de compreensão e desenvolvimento físico, psicológico e afetivo.

Assim, a dinâmica curricular ocorre por meio de duas etapas integradas, porém distintas: a produção e a implementação do currículo. Supondo que a elaboração ocorra com um caráter científico, na grande maioria das vezes, o fracasso recai sobre a implementação, direcionando o problema para escolas e docentes (LOPES; MACEDO, 2013).

São diversos os problemas que assolam a educação e impossibilitam melhorias na construção de um ensino de qualidade e de fato alguns desses problemas podem estar relacionados à implementação do currículo, uma gestão escolar ineficiente ou um professor que não esteja preparado.

Porém, os problemas sociais, cada vez mais, são os fatores de maior influência neste insucesso, problemas como desigualdade social, violência e desvio de verbas possuem grande impacto na realidade das escolas que trabalham buscando melhores resultados.

A formação do currículo ocorre por meio da resposta a determinadas perguntas cruciais: por que esse conhecimento é mais importante do que um outro para ser inserido no currículo? Quem define? E para atender os interesses de quem? Que culturas serão privilegiadas em detrimento de outras? (LOPES; MACEDO, 2013).

As disciplinas existentes no mapa curricular são instrumentos para o alcance de objetivos, então, é estritamente necessário que os métodos e conteúdos sejam atualizados e que nos currículos sejam inseridas experiências as mais diversificadas

possíveis para promoção do desenvolvimento de habilidades de observação, criação, julgamento, decisão, atitude e criticidade (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Os conteúdos selecionados por cada área de conhecimento são, então, entendidos como ferramenta existente para o desenvolvimento integral do aluno, formação de sua personalidade como pessoa e cidadão, além da inserção do mesmo na sociedade (BRASIL, 1997).

A inserção de temas ao currículo de forma transversal é um movimento decorrente de algumas experiências nacionais e internacionais, nas quais questões sociais incorporam-se à concepção teórica das áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares (BRASIL, 1997).

A Educação Física escolar voltada para o ensino fundamental I possui cinco eixos temáticos, com subtemas envolvendo as especificações dos conteúdos aliados a questões sociais importantes. Dentre os temas transversais abordados estão: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (BRASIL, 1997).

Os referenciais propostos foram constituídos de modo que fossem respeitadas as diversidades culturais, éticas, regionais, religiosas e políticas presentes em uma sociedade com uma miscigenação enorme. A sua devida utilização é uma ferramenta poderosa para a construção de uma cidadania baseada nos princípios democráticos (BRASIL, 1997).

São referenciais de qualidade, não havendo, portanto, rigidez para utilização do mesmo. A utilização está mais ligada à promoção de uma mudança na realidade educacional que não à imposição de uma grade curricular homogênea (BRASIL, 1997).

De fato, os conteúdos presentes na Educação Física escolar devem possuir também esta flexibilidade inerente a toda e qualquer área, já que existe diversidade sociocultural muito grande nas diferentes regiões do Brasil.

Assim, se no referencial é proposto um eixo temático voltado para as manifestações rítmicas, gímnicas e expressivas, o profissional de Educação Física deve buscar adequar o conteúdo à realidade do país, região, cidade, comunidade ou até mesmo aptidão pessoal e não abster-se de tal conteúdo.

O educador deve buscar dentre as inúmeras possibilidades metodológicas um meio para promover aquela vivência teórica e/ou prática de que não tem domínio ou

segurança suficiente. O importante é que o aluno possa conhecer e experimentar os diversos conceitos e experiências ligados à educação física.

O sistema de educação dentre uma de suas maiores intenções tem como preocupação poder desenvolver a capacidade de análise e pensamento crítico, por meio da disseminação dos conhecimentos advindos do passado e afirmados no presente (SANTOMÉ, 2013).

As instituições de ensino, em especial as escolas públicas, possuem excelentes chances para contribuir com a formação de cidadãos interessados no comprometimento com assuntos de cunho público e não somente particulares ou privados (SANTOMÉ, 2013).

A reorientação dos sistemas de educação e alterações nas rotinas de trabalho nas escolas e salas de aula irão proporcionar maior atenção aos conteúdos culturais marcantes em cada realidade, fontes de informações veiculadas pela comunidade e mundo, recursos diversificados e metodologias didáticas mais eficazes (SANTOMÉ, 2013).

Em um mundo em que o sucesso na vida adulta depende do desempenho escolar, a seleção dos núcleos de conteúdos e das experiências cotidianas que merecem ser objeto de estudo deve possuir papel de destaque por parte dos corpos docentes e responsáveis diretos e indiretos pela educação (SANTOMÉ, 2013).

Estudos tornam-se importante para obtenção de uma melhoria na qualidade de ensino, pois estes são vistos como um mecanismo para apontar as condições que favorecem ou não a inclusão de determinados conteúdos no currículo escolar, a evolução destes com o passar do tempo, além de possibilitar alterações ou correções quando necessário (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Rodrigues (2003) destaca que os conteúdos de Educação Física, quando comparados aos de outras disciplinas, possuem grau de determinação e rigidez menor e que isso pode vir a ser um ponto positivo na construção de uma educação inclusiva, isto porque existe maior liberdade para organização de conteúdos que serão vivenciados ou aprendidos pelos alunos.

Porém, mais importante do que a liberdade na escolha do conteúdo está a preocupação do educador com o desenvolvimento de atividades práticas que possibilitem a participação de um aluno com necessidades especiais. Todo e qualquer

conteúdo, estando ele ou não na grade curricular, pode e deve ser adaptado quando necessário para as mais diversas realidades existentes.

Rodrigues (2003), ainda, afirma que a menor determinação conteudística é vista como positiva para alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas de difícil abdicação para a maioria dos professores, pelo fato de estes sentirem-se impelidos a seguir um programa.

O papel de todo e qualquer educador é utilizar diferentes didáticas e ferramentas pedagógicas para com alunos que necessitem. Pode haver prejuízo para o desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e emocional a não realização de determinadas experiências ou atividades pelo simples fato da inaptidão. As decepções e as motivações inerentes aos desafios e conquistas fazem parte da vida de todo ser humano.

A identidade está vinculada à organização sociocultural, assim, o educador físico encontra-se também em um processo de transformação. Com a Educação Física sem um papel declarado dentro da escola, o professor passa a assumir diferentes identidades em momentos diversos, ocasionando práticas diferenciadas dentro de um mesmo espaço (NUNES 2008).

O educador desanima-se perante tantas dificuldades com relação à desmotivação dos alunos, às condições de trabalho, à confusão e à indefinição da função social Educação Física escolar (NUNES 2008).

A pessoa escolhida para selecionar e organizar um currículo deve estar atenta às grandes áreas da atividade humana presentes na sociedade e subdividi-las em atividades menores que deverão ser os objetivos do curso (LOPES; MACEDO, 2013).

Fica subtendido então que o currículo não forma apenas os alunos, mas também o conhecimento, a partir do momento em que é feita escolha de forma interessada daquilo que deve ser objeto da escolarização (LOPES; MACEDO, 2013).

Um currículo eficaz e efetivo deve ser capaz de promover experiências para consecução dos objetivos educacionais, para tanto se deve seguir alguns princípios, como: cumprimento de um comportamento desejado atrelado aos conteúdos a que se referem os objetivos; satisfação após realização das vivências; atividades com nível adequado para cada faixa etária; diversificação de experiências; observação dos resultados obtidos para que futuramente sejam selecionadas as melhores atividades (LOPES; MACEDO, 2013).

Para que se alcance educação de qualidade, é necessária seleção de conhecimento relevante, com incentivo às mudanças individuais e sociais. A organização e distribuição de conteúdos devem ser feita de tal maneira que facilite a compreensão e criticidade dos mesmos (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A proposta curricular deverá, portanto, conter conteúdos e objetivos que deverão ser alcançados por meio do aprendizado destes conteúdos, além da reflexão sobre a influência que a sociedade exerce na forma de viver, agir e pensar dos alunos (ETCHEPARE; PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

É fato que devido ao engessamento dos mapas curriculares e das formas de avaliação, em sua maioria, preocupadas em uma especificação cada vez maior dos conteúdos, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos esteja longe de ser concretizada, mesmo sabendo que esta se constitui em uma eficiente ferramenta de diferenciação social.

A seguir será abordado um pouco da história do currículo no Brasil e no mundo, além de suas influências e contribuições na formação do currículo da Educação Física e na atuação dos profissionais que lecionam esta disciplina.

2.3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O currículo da educação física escolar passou por mudanças diversas e significativas ao longo da história e, várias vezes, teve objetivos e propostas modificados em função das necessidades do Estado. Atualmente, a preocupação está voltada para um sentido mais humanizado das práticas corporais, deixando de lado os paradigmas mecânicos e tecnicistas (CARVALHO, 2003).

No Brasil, não foi diferente, o currículo se adequava de acordo com os objetivos políticos vigentes e, hoje, o currículo escolar moderno da Educação Física, ainda, segue padrões individualizados impostos por antigas culturas segregacionistas (BETTI; BETTI, 1996).

Esse padrão observou-se em algumas correntes, como a tradicional-esportivo que se enfatizava por ser predominantemente prática com enfoque esportivo. A prática resumia-se a execuções e demonstrações por parte do graduando, requerendo desempenho físico-técnico mínimo para ser considerado apto para aquela disciplina (BETTI; BETTI, 1996).

A teoria e a prática encontram-se segregadas, estando restrita à sala de aula e a outra a espaços como quadra, piscina, campo, pista etc. Este modelo surgiu por volta da década de 1960 e estabeleceu-se por volta da década de 1970 e observava-se principalmente em instituições privadas (BETTI; BETTI, 1996).

Outra proposta curricular, a de orientação técnico científica, caracteriza-se por considerar prioritariamente as disciplinas de cunho teórico, compreendendo as Ciências Humanas e a Filosofia. A prática nesta teoria é compreendida como o ato de ensinar-se a ensinar, uma aplicação dos conhecimentos teóricos (BETTI; BETTI, 1996).

Este modelo surgiu por volta da década de 1980 e consolidou-se na década de 1990, encontrava-se em vigor nos cursos da maioria das universidades públicas e algumas particulares, mesclando-se a teoria tradicional-esportivo. Este promoveu uma transformação na Educação Física brasileira com a introdução de novos conhecimentos de base científica e filosófica, desestabilizando ideologias conservadoras que apoiavam a teoria tradicional-esportiva (BETTI; BETTI, 1996).

Propostas como essas afetaram a situação dos currículos de formação profissional em Educação Física, comprometendo conseqüentemente a atuação destes profissionais enquanto futuros professores (BETTI; BETTI, 1996).

Anteriormente, o estudo das culturas corporais predominava em áreas como Medicina e Fisiologia e, hoje, já se estende por campos diversos, como História, Psicologia e Sociologia. No Brasil, começa a constituir-se enquanto nível superior por volta de 1980, promovendo organização e sistematização destes conteúdos (BETTI; ZULIANI, 2002).

A atual crise educacional promove a necessidade de reforma educacional. O fracasso escolar, formação de professores desvinculada da racionalidade técnica e a tentativa de devolver a educação para os professores de 1º e 2º ano impulsionam um movimento intitulado “ensino reflexivo” (BETTI; BETTI, 1996).

No Brasil, a Educação Física é tida como componente curricular obrigatório, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, com sua relevância educacional reconhecida por estudiosos diversos (ETCHEPARE; PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

A presença da Educação Física na escola está assegurada por meio de leis e decretos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 trata da

Educação Física como componente curricular da educação básica, abrangendo, portanto, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme a LDBEN (1996, p. 11): “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, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Esta área do conhecimento foi e ainda é, muitas vezes, tratada como disciplina complementar e encontra-se segregada das outras áreas de conhecimento e seus objetivos, por muitas vezes, foram determinados de acordo com as necessidades momentâneas: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, o que acaba por ocasionar questionamentos acerca de si, como também da educação e suas finalidades (BETTI; ZULIANI, 2002).

As crescentes mudanças e necessidades exigidas pela modernidade obriga a formação de uma nova prática pedagógica com uma nova concepção de Educação Física e de seus objetivos dentro da escola (BETTI; ZULIANI, 2002).

Esta disciplina possibilita a construção de um novo cidadão capaz de estabelecer-se criticamente frente às inúmeras possibilidades de cultura corporal de movimento (BETTI; ZULIANI, 2002).

A Educação Física deve ser um meio para incorporar o aluno à cultura de movimento, incentivando-o a transmitir e modificá-la, quando necessário, com o intuito de promover um estilo de vida mais saudável (BETTI; ZULIANI, 2002).

É ainda papel desta disciplina estimular o educando a participar lúdica e ativamente das atividades propostas pelo educador, para que futuramente este possa retirar das experiências vividas aprendizados relevantes para sua vida em meio à sociedade (BETTI; ZULIANI, 2002).

A Educação Física se constitui, ainda, como uma disciplina tão importante quanto as outras, por possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade humana, não apenas do tato, olfato, visão, paladar e audição, como também dos ditos espirituais. As práticas corporais vivenciadas nessas aulas contribuem conjuntamente com as demais disciplinas, auxiliando os educandos a se apropriarem dos conhecimentos a que têm acesso (SOARES, 1988).

O papel da Educação Física dentro da escola, além de estar ligado ao divertimento, auxílio na aprendizagem de outras disciplinas escolares, melhorar a qualidade de movimento, auxiliar na transformação da sociedade, bem como

promover hábitos saudáveis para melhorar a saúde da população, também tem o papel de transmitir aos mais jovens o fator patrimônio cultural da humanidade relacionado aos jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos (DARIDO, 2012).

E, neste contexto, um dos maiores desafios é o de propiciar situações de autoconhecimento e desenvolvimento dos educandos nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, estimulando a construção de uma vida mais ativa, saudável e produtiva (CARMO *et al.*, 2013).

É também importante meio para ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservados e passados às gerações futuras. Os conteúdos da Educação Física na escola então devem estar relacionados aos conhecimentos sobre jogo, esporte, luta, dança, ginástica, práticas circenses, práticas corporais alternativas, atividades físicas de aventura e exercícios físicos (DARIDO, 2012).

A revalorização do conteúdo tem sido discutida como um meio para melhoria na qualidade de ensino. Analisando o papel do conteúdo no ensino, este pode assumir diferentes significados e objetivos, como fim em si, estando acima do método; subordinado à relação professor-aluno, técnica, procedimentos e recursos didáticos; conscientização ou, ainda, mecanismo de instrumentalização para fins de inserção social (SAVIANI, 2013).

A formação de um currículo adequado promove avanço teórico-metodológico na área da Educação Física. O currículo se constrói na medida em que o aluno assimila algum conhecimento que advém das diferentes ciências para explicação da realidade. Assim, nenhuma área de conhecimento desenvolve-se sozinha, já que existe a possibilidade de interpretação do aluno, auxiliando na compreensão e explicação da realidade social (SOARES *et al.*, 1992 apud ETCHEPARE; PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

É por meio do conteúdo trabalhado que a criança irá aprender a ler, escrever, calcular, conhecer e interpretar sua história, bem como se apropriar e fazer bom proveito do seu espaço, utilizar-se dos conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados pela humanidade quando preciso, enfim, experimentar atividades diversas voltadas para seu desenvolvimento biopsicossocial (SAVIANI, 2013).

Os conteúdos curriculares existentes sofreram diversas alterações, com intuito de serem recuperados, como também de corrigir desvios e distorções existentes.

Depois da criação de alguns princípios para organização dos conteúdos, houve grande progressão na área curricular. Dentre os princípios mencionados, estão: correspondência entre os saberes a serem difundidos e a realidade dos educandos; globalidade do conhecimento com um trabalho interdisciplinar e relação entre domínio de conhecimentos e mecanismos para aquisição dos mesmos (SAVIANI, 2013).

Estes princípios tornam-se importantes, na medida em que possibilita a seleção dos conhecimentos mais importantes e significativos em cada área do conhecimento, sua distribuição entre as séries, além da escolha e utilização dos métodos (SAVIANI, 2013).

A formação de uma proposta curricular requer, assim, a captação da essência de cada disciplina ou área de conhecimento; a compreensão dos processos de assimilação/ apropriação do conhecimento; e domínio dos métodos utilizados para trabalhar a mediação entre o saber e seu aprendizado (SAVIANI, 2013).

A elaboração de uma boa proposta curricular torna-se importante, na medida em que esta possibilita uma efetiva participação das massas populares no meio social com domínio do acervo de conhecimentos e técnicas acumuladas pelo ser humano no decorrer de sua história. A escola, por meio de seu currículo escolar, tem como alguns de seus objetivos ser fonte de informação e organizar/oportunizar atividades, com a maior diversidade cognitiva possível para os alunos (SAVIANI, 2013).

A escolha dos conteúdos para elaboração do currículo da Educação Física proposto pelos PCN considerou a relevância social, as características dos alunos e as da própria área (BRASIL, 1997).

Foram escolhidas práticas culturais relevantes para a sociedade brasileira, com intuito de promover a ampliação das interações socioculturais, além de ser um meio para promover a promoção da saúde pessoal e coletiva. Consideraram-se, também, as diferenças regionais com seus respectivos aspectos culturais, além dos principais temas relacionados à área da Educação Física na atualidade (BRASIL, 1997).

Assim, esta disciplina tem motivos relevantes para existir e ser ensinada dentro da escola. É um patrimônio cultural da humanidade digno de ser transmitido, preservado e transformado pelas gerações atuais e seus propósitos perpassam a promoção da saúde, a vivência do lazer e a apreciação crítica (DARIDO, 2012).

De acordo com Cordeiro, Azevedo & Mattos (2000) apud Lopes (2015), uma sequência didática somente terá resultado se as vivências e atividades propostas

foram diversificadas e contribuírem de tal forma que os alunos possam discernir o que já foi aprendido e o que precisa ser internalizado. Portanto, um ensino sistematizado advindo de sequências didáticas pré-estabelecidas proporcionam uma progressão e sistematização no processo de internalização do conhecimento.

Os objetivos gerais propostos pelos PCN para a Educação Física no ensino fundamental dividem-se para o primeiro e segundo ciclos. No primeiro ciclo, as atividades propostas deverão ser trabalhadas de tal maneira que ao final, os educandos possam participar de atividades diversificadas, por meio de uma atitude cooperativa, solidária e sem que haja discriminações (BRASIL, 1997).

O aluno deverá poder ainda reconhecer limites e possibilidades corporais, bem como conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das mais diversas manifestações culturais. Organizar-se coletivamente em jogos, brincadeiras e outras atividades corporais simples (BRASIL, 1997).

A prática da atividade física na escola deve estar tomada pela vivência prática, pela corporeidade. Na fase inicial do fundamental I (1º ao 4º ano), a atividade corporal é inerente à rotina das crianças e quanto maior for o estímulo e variedade nas atividades psicomotora, melhor (BETTI; ZULIANI, 2002).

A partir do 4º/5º ano do ensino fundamental, o esporte, a dança juntamente com a ginástica e atividades rítmicas devem começar a ser introduzidos, porém deve-se continuar priorizando o prazer e a ludicidade durante a realização das atividades e não a obrigatoriedade na execução perfeita de movimentos. O professor precisa estar atento para orientar o sentir e o relacionar do aluno frente à prática corporal, considerando o potencial psicomotor do educando (BETTI; ZULIANI, 2002).

Ao final do segundo ciclo, os alunos deverão ser capazes de participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando sua individualidade biológica, além de respeitar as individualidades de seus colegas; ser respeitoso, digno e solidário durante as atividades lúdicas ou esportivas, com resolução de problemas de forma racional e tranquila; conhecer, apreciar e respeitar culturas diversificadas; organizar atividades corporais diversas como meio para aproveitar um tempo disponível e ser capaz de criticar e analisar padrões de beleza, estética e saúde existente no cotidiano (BRASIL, 1997).

O desenvolvimento das capacidades físicas (resistência, flexibilidade, equilíbrio, força e outras) e aprimoramento de habilidades técnicas específicas devem

começar a ser trabalhado somente por volta do 7º ou 8º ano do ensino fundamental (BETTI; ZULIANI, 2002).

É de suma importância ainda o constante trabalho de correção postural mediante exercícios apropriados e orientações devidas. Neste período, deve-se intensificar ainda mais a correlação entre teoria e prática, introduzindo definições teóricas sobre a cultura corporal de movimento e sua devida importância em meio à sociedade presente (BETTI; ZULIANI, 2002).

O ensino médio deve caracterizar-se por características particulares e inovadoras voltadas para a fase juvenil. Neste período, os adolescente tornam-se mais críticos e começam a passar por mudanças física, psicológicas, emocionais, afetivas e sociais, portanto, o professor deve trabalhar para tentar suprir essas necessidades e interesses particulares (BETTI; ZULIANI, 2002).

Os blocos de conteúdos foram divididos em três e deverão ser visto ao longo de todo o ensino fundamental. Toda essa organização tem como principal finalidade esclarecer quais os objetivos de ensino e aprendizagem estão sendo privilegiados.

Não se trata, portanto, de um documento com um grande grau de rigidez, o educador organizará o conjunto de conhecimentos de acordo com as seguintes perspectivas: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997).

Nenhum currículo, de fato, deve ser inflexível de tal maneira que os professores não possam adaptar os conteúdos à realidade existente, porém, a realidade que se observou no grupo de professores de Educação Física da regional III do município de Fortaleza-CE, Brasil, foi de um trabalho quase que isolado.

A enorme flexibilidade existente no currículo desta disciplina gera, por exemplo, uma descontinuidade dos conteúdos ao longo dos anos, além de professores que acabam não trabalhando o currículo em sua integralidade por complicações materiais e estruturais ou por sentirem dificuldade em executar determinados conteúdos, além da rejeição de determinadas temáticas por parte dos alunos.

Esses são somente alguns dos pontos levantados que acabam por inviabilizar a execução do currículo em sua integralidade e em uma sequência pedagógica. Poucos são os professores que perseveram diante das dificuldades e buscam alternativas diversas para cumprir a grade proposta.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) disponibiliza um documento intitulado Expectativas de Aprendizagem¹⁰ que serve de apoio teórico para os educadores. Neste documento, estão presentes todas as disciplinas que devem ser vistas ao longo do ensino fundamental I, bem como os objetivos e os conteúdos que devem ser visto a cada ano.

As Expectativas de Aprendizagem deverão servir de embasamento para elaboração de projetos e propostas pedagógicas que deverão ser criadas e desenvolvidas em conformidade com a realidade local e as necessidades de cada instituição educacional.

Os professores da PMF poderão orientar-se e aperfeiçoar suas ações pedagógicas, com intuito de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido, bem como facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos educados, além de resgatar a função social como uma comunidade de aprendizagem.

O encorajamento para a prática de atividade física deve acontecer pela escolha de culturas corporais de movimento, em que exista afinidade e que seja significativa para o indivíduo. Nesta fase, o desenvolvimento intelectual alcançado permite a discussão de conteúdo com um maior grau de complexidade, pois o aluno começa a construir um pensamento lógico e abstrato capaz de analisar e criticar o que lhe for apresentado (BETTI; ZULIANI, 2002).

A Educação Física não deve perder sua essência, porém cabe ao educador utilizar o conteúdo da melhor forma, adaptando-o a realidade da comunidade envolvida. O trabalho interdisciplinar com as mais diversas áreas do conhecimento é outro ponto almejado pelos profissionais de Educação Física que buscam contextualizar e levar para a vida diária seus conteúdos (BETTI; ZULIANI, 2002).

O comprometimento para uma atuação em equipe por parte de profissionais da educação deve tornar-se um norteador na busca por uma educação de qualidade, já que possibilita um mecanismo para facilitar o aprendizado de conteúdos, como também para estabelecer associações entre a vivência e o conhecimento (BETTI; ZULIANI, 2002).

A formação de um cidadão capaz de exercer e exigir seus direitos, que possa

¹⁰ Proposto e elaborado pela Coordenadoria de Ensino Fundamental, através do Departamento de Ensino Fundamental I, este documento baseia-se na LBD, nos PCN e nas Matrizes de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática.

e saiba aproveitar de maneira plena e independente a escolha e utilização da cultura corporal de movimento, seja para o lazer, saúde/bem-estar ou competição, é intenção de um profissional de Educação Física consciente de seu papel dentro da escola (BETTI; ZULIANI, 2002).

Assim, é extremamente importante correlacionar a prática à realidade em que o educando está inserido, ponderando interesses, necessidades e capacidades para que a aprendizagem da Educação Física possua um significado e possibilite reflexão no aluno (ETCHEPARE; PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

Logo, o currículo deve ser organizado de tal maneira que o educando possa confrontar os conhecimentos de senso comum com o conhecimento científico como meio para expandir seu acervo de conhecimento (DARIDO, 2012).

Inserir conteúdos os quais os alunos possam extrair significados aplicáveis a sua realidade torna o aprendizado mais interessante e fácil de ser compreendido. Conteúdos adequados às características sócio cognitivas é outro ponto importantíssimo para que o aluno possa correlacionar conhecimentos prévios com o conhecimento que será ensinado.

Vygotsky (1993) apud Lopes (2015) elucida que a criança é interativa e que seus conhecimentos são formados por meio de relações intra e interpessoais. Conhecimentos, papéis, consciência e funções sociais são adquiridos pelas trocas com outros sujeitos e consigo próprio. O aprendizado perpassa por um caminho do plano social por meio das relações interpessoais para um plano interno por meio das relações intrapessoais. Assim, a escola tem papel crucial na mediação entre estes dois planos com uma intervenção pedagógica proposital para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem.

O professor tem papel nítido durante a intervenção pedagógica, diferentemente de situações informais nas quais os alunos aprendem devido à inclusão em um ambiente cultural. Assim, o educador deverá promover desafios na busca de promover avanços no aprendizado de seus educandos.

Os alunos não chegam à escola totalmente alheios aos conhecimentos sobre movimentos, corpo e cultura corporal, por meio de vivências pessoais, em grupo ou através dos meios de comunicação, as crianças acabam internalizando previamente alguns conceitos antes de adentrarem no espaço escolar (BRASIL, 1997).

Assim, uma criança que teve mais oportunidades de experimentar atividades diversas terá competências mais elaboradas do que crianças que não puderam vivenciar a infância de tal maneira. Porém, independentemente do modo como essas crianças chegam à escola, será papel do educador ressignificar seus movimentos, conferindo-lhes novos sentidos e significados, além de promover novas aprendizagens (BRASIL, 1997).

Rodrigues (2003) cita que os profissionais de Educação Física, normalmente, promovem atitudes mais positivas perante os alunos, devido às atividades envolvendo práticas corporais e contatos físicos mais próximos. A possibilidade na resolução de problemas com maior facilidade, devido à vasta área de conteúdos e metodologias presentes, favorece um processo inclusivo entre os alunos com maior facilidade que em outras disciplinas.

O citado autor reforça a ideia de que a maior flexibilidade na execução do currículo não pode ser entendida como fator relevante para o processo de inclusão quando relata estudos relativos a atitudes dos professores. O gênero do professor, experiências anteriores e os conhecimentos acerca das deficiências dos alunos evidenciam-se mais do que o próprio fato de uma menor determinação dos conteúdos (RODRIGUES, 2003).

Como colocado, muitos outros fatores e com maior impacto podem influenciar mais diretamente a inclusão do que o a liberdade na escolha e execução do currículo. No estudo abordado por Rodrigues (2003), aborda-se a experiência no desenvolvimento de atividades com crianças especiais, bem como o currículo empregado para formação de profissionais de Educação Física nas instituições superiores.

A escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, na medida em que auxilia a construção do conhecimento. A internet, os livros, rádios e os meios de comunicação mais diversos disponibilizam muitas informações, porém é na escola, com um professor como mediador, que a criança terá maiores chances de desenvolver-se integralmente. A escola pouco mudou no decorrer de todos esses anos e a educação reprodutivista com a simples transmissão de conhecimento não é mais tão eficaz no contexto atual (CHIMENTAO, 2015).

O contexto escolar deve, então, romper paradigmas antigos e modernizar-se. Para tanto, é necessária a busca por caminhos melhores para atender às demandas

exigidas pela atual realidade em que nos encontramos. Todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam reavaliar conceitos, crenças e práticas pedagógicas utilizadas para que a renovação ocorra (CHIMENTAO, 2015).

O capítulo a seguir irá tratar brevemente o conceito e a história da formação continuada, bem como sua devida importância na construção de profissionais qualificados para uma atuação que proporcione educação de melhor qualidade.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A preocupação com a formação permanente ou continuada remonta décadas, e grandes autores, como Marx, abordavam esse assunto com relevância. Organizações internacionais também recomendam essa prática, por exemplo, a UNESCO considera um objetivo essencial a se alcançar durante formação universitária; a OCDE¹¹ julga ser crucial para formação de professores e um meio de garantir educação a crianças e adolescentes em quaisquer ambientes (MOLINA; MOLINA NETO, 2001).

A formação continuada pode ser definida como projetos pessoais e profissionais que o professor envolve-se antes, durante ou após a graduação por iniciativa própria ou devido às exigências de diferentes instâncias administrativas ao qual esteja vinculado (MOLINA; MOLINA NETO, 2001).

Chimentão (2009) define como um processo permanente que acontece após a formação inicial, no qual o objetivo maior é o aprimoramento das práticas e os saberes essenciais para uma atuação profissional de qualidade.

A formação continuada complementa os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais. Esse aperfeiçoamento é exigido para formação de profissionais competentes quando o objetivo é prestar um ensino de qualidade (CRUZ; FERREIRA, 2005).

Esta formação deve ser entendida como um mecanismo de suporte e não como um meio para corrigir uma formação superior inadequada. Para Cruz e Ferreira (2005) apud Imbernón (2000), a formação tem como principal intuito repensar a prática

¹¹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização internacional de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.

educativa, desenvolvimento de projetos e troca de experiências.

No século XX, a formação continuada ganhou força, especialmente nos países desenvolvidos, sendo vista como um requisito para o trabalho perante as constantes atualizações. A educação continuada está presente como um meio para arraigar e evoluir nas formações dos profissionais (GATTI, 2008).

No Brasil, houve também crescimento na utilização da formação continuada, porém, de forma precária e superficial. Isso ocorre devido à defasagem pelo qual passa os professores em nível de graduação. No final do século XX, intensas discussões sobre a importância da formação continuada aconteceram e, a partir disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9394/96) passa a pressionar os poderes públicos (GATTI, 2008).

A formação continuada é destacada também nos Referenciais para a Formação de Professores, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), como caminho para aperfeiçoar a competência profissional dos educadores (OLIVEIRA, 2001).

O artigo 67 LDBEN, Lei n. 9394/96, determina a valorização dos profissionais da educação e no inciso II, obriga o poder público a promover a otimização profissional continuada. O artigo 87, §3º, inciso III, responsabiliza cada município para promoção de capacitações para professores em exercício. Assim, observa-se que a formação é respaldada por lei sendo dever do município e direito dos professores o acesso a uma formação continuada de qualidade (GATTI, 2008).

Os profissionais que atuam na área da educação também não ficaram para trás, o que obrigou a criação de políticas educacionais como forma para sanar problemas característicos do sistema educacional (GATTI, 2008).

Diante disso, chegam à Educação Física essas mesmas preocupações. Em Porto Alegre, Brasil, foi realizada entrevista com um grupo de professores de Educação Física e estes confirmaram uma prática pedagógica baseada na formação permanente (CRUZ; FERREIRA, 2005).

Outro grupo estudado também incluído em uma atividade de formação permanente manifestou o anseio por um estudo mais reflexivo em contraposição à busca frenética por inovação (MOLINA; MOLINA NETO, 2001).

Existem iniciativas públicas para determinadas categorias no setor educacional, contudo, não há um trabalho para atualizar ou reciclar e sim para compensar a má formação inicial da graduação e o principal objetivo que seria a troca

de informações, conhecimentos e produções tecnológicas, científicas e culturais acaba por não ocorrer (GATTI, 2008).

O movimento corporal, objeto de estudo principal da Educação Física, é debatido durante toda a formação do profissional e a aptidão necessária para tanto é obtida por meio de conceitos, procedimentos e atitudes. Além disso, ainda é exigido do profissional adaptação necessária frente às exigências que possam surgir. Assim, um espaço adequado para que professores de Educação Física possam agir e refletir frente às exigências para uma educação de qualidade é fundamental (CRUZ; FERREIRA, 2005).

A importância de oportunizar a todas as áreas uma formação é que deve existir um diálogo entre as disciplinas e com isso uma reconstrução em suas identidades como um meio para uma relação igualitária na execução da dinâmica escolar (MOLINA; MOLINA NETO, 2001).

A formação faz-se importante no momento em que os professores se tornam responsáveis pela mediação entre os saberes populares e científicos, convertendo-os para conteúdos escolares e significando-os para a sociedade (MOLINA; MOLINA NETO, 2001).

Para os profissionais de Educação Física, além de tudo isso, são sobrepostos os temas transversais aos conteúdos específicos que para Bracht (1999), pode ser entendido como intenção pedagógica da cultura corporal de movimento (MOLINA; MOLINA NETO, 2001).

A construção da identidade do educador físico decorre do seu fazer pedagógico, no momento em que atende às necessidades dos vários segmentos sociais. Este fazer pedagógico advém dos conhecimentos que o professor possui, oriundos por exemplo da formação inicial ou contínua; livros de divulgação científica; heranças conceituais vividas em momentos anteriores; cursos de extensão e pós-graduação; as mídias entre outros (MOLINA NETO; MOLINA, 2003 apud NUNES, 2008).

Crisório (2003) apud Nunes (2008) destaca que a confusão na identidade da Educação Física está mais diretamente ligada à alienação dos professores aos saberes científicos do que às inúmeras possibilidades de atuação, na qual esta disciplina pode inserir-se.

Porém, os saberes advindos dos discursos produzidos das relações de saber-

poder direcionam a prática pedagógica. Esta área de conhecimento tem sido muito valorizada por sua essência prática e defende-se que existe um conjunto de aparatos que põe regularmente em ação práticas discursivas e não discursivas, com a consequente produção de sujeitos e modos de pensar (NUNES, 2008).

O currículo produz e é produto, e os professores por meio de suas atitudes afirmam verdades expressas pelos currículos. Os educadores, por meio de discursos pedagógicos, produzem efeitos específicos de verdade e quando não examinam como esses discursos foram elaborados, não conseguem reconhecer a consequência produzida pela própria ação (NUNES, 2008).

O educador mais do que nunca precisa estar sempre atualizado e informado em relação aos acontecimentos globais e conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais. Perante esse contexto, clara é evidente a real necessidade de ampliar o reconhecimento da necessidade e importância da capacitação dos profissionais da educação, por meio da formação continuada. Candau (1997), Nascimento (2000), Pimenta (2002) e muitos outros debatem essa temática e ressaltam a necessidade da formação continuada para uma mudança efetiva na educação (CHIMENTAO, 2009).

De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2002) apud Chimentao (2009), é necessário que os profissionais da área da educação reconheçam a investigação como ferramenta de ensino, reflitam sobre as práticas e que se empenhem com a formação continuada, para que haja mudança na atual sociedade.

É por meio da formação continuada que o professor irá estudar, pesquisar, refletir e conhecer novas concepções. A carência de um vínculo entre os profissionais da área, além de uma prática repetitiva e obsoleta, dificulta o processo de mudança e abertura às novas perspectivas. Na formação, o educador experimenta novas vivências, pesquisas e maneiras de ver e pensar a prática pedagógica (CHIMENTAO, 2009).

Conforme Nascimento (2000) apud Chimentao (2009), as capacitações ofertadas atualmente têm apresentado baixa eficácia devido à desvinculação entre teoria e prática; a ênfase desnecessária nas normas, regras e procedimentos; falta de projetos coletivos, institucionais, entre outros.

Ressalta-se aqui a importância da vinculação entre a teoria e a prática. Esta relação é de extrema importância para uma boa atuação e qualificação. Não se deve

imaginar que a simples reflexão na prática e sobre a prática será o bastante para a resolução dos problemas existentes no fazer pedagógico (PIMENTA, 2002 apud CHIMENTAO, 2009).

Devido a esses e outros inúmeros problemas, os professores acabam desmotivando-se e tornando-se indiferentes às essas formações que quase nunca acrescentam e, por muitas vezes, criticam as práticas pedagógicas utilizadas. O resultado, como era de se esperar, acaba sendo a de educadores com práticas e posturas inalteradas e sem perspectivas para inovar (CHIMENTAO, 2009).

São três os aspectos essenciais para um processo de formação continuada, a saber: a escola, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos educadores. Subtende-se, então, que para que haja formação eficaz, é necessário, primeiramente, observar a realidade e o contexto, em que a escola está inserida, valorizar o conhecimento e a experiência docente e, por fim, reconhecer e recuperar o saber docente construído na prática pedagógica (CANDAU, 1997 apud CHIMENTAO, 2009).

Algumas orientações para que a formação continuada possa de fato qualificar professores são o desenvolvimento de projetos oriundos das necessidades reais do profissional da educação e a apresentação de temáticas e métodos que promovam uma reflexão e auxiliem no enfrentamento das adversidades que possam surgir (CANDAU, 1997 apud CHIMENTAO, 2009).

Estudos na área da psicologia têm mostrado que concepções não mudam da noite para o dia e para que mudanças ocorram, é necessário um processo de formação continuada reflexiva com os sujeitos participantes trabalhando de forma atuante (OLIVEIRA, 2001).

O educador deve ter uma atuação direta no projeto educativo como garantia para que este se efetive. Por meio dessa participação, o professor reconstrói e internalizada valores e concepções que serão necessárias para o desenvolvimento de novas competências, desempenhando trabalho de qualidade (OLIVEIRA, 2001).

Neste contexto, é importante ressaltar que a formação inicial tem papel muito importante no trabalho do professor, porém, é por meio do processo de formação continuada que haverá constante reflexão sobre valores, crenças e práticas pedagógicas tão necessárias para reciclagem e aperfeiçoamento do trabalho existente (OLIVEIRA, 2001).

Neste presente estudo, a formação continuada não está ligada a cursos

esporádicos ou ocasionais realizados de forma segmentada e sem continuidade definida. Estes cursos pouco contribuem para melhoria efetiva da prática pedagógica e da carreira profissional (BRASIL, 1994).

Conforme Tiriba¹² (1992) apud Oliveira (2001), a criação de novos conhecimentos não se constrói em pouco tempo, mas ao longo de um processo de reflexão constante sobre aquilo que se faz.

As atuais práticas adotadas nas formações renegam a experiência e o conhecimento do professor, de forma a tentar substituir a prática utilizada por outra tida como correta, avançada ou melhor fundamentada (BRASIL, 1994).

A formação deve ser um meio para o professor acessar mais facilmente o conhecimento existente na área da educação e da cultura, em geral sendo uma ferramenta para também, poder repensar a prática pedagógica utilizada, reconstruir enquanto cidadão e atuar ainda na construção do conhecimento (BRASIL, 1994, p. 5).

De acordo com Brasil (1994), para que a formação continuada se efetive de fato, é necessário que o professor participe da concepção, construção e consolidação da proposta pedagógica da escola, de maneira que não sejam meros executores quando os currículos forem implementados e as propostas executadas.

Essa competência pode ser desenvolvida e aperfeiçoada por modelos diversos e múltiplos recursos, além dos conhecimentos teóricos e experienciais pré-existentes na vida profissional e pessoal do educador fundamentais para enfrentar as demandas das situações de trabalho (BRASIL, 1998 apud OLIVEIRA, 2001).

O processo contínuo e sistemático da formação continuada exige, então, um processo de desenvolvimento pessoal do educador, em que há a transformação de valores, crenças, hábitos e atitudes e formas de se inter-relacionar com a vida e profissão (OLIVEIRA, 2001).

A formação continuada deverá, portanto, possibilitar reflexão sobre a prática educativa, capacidades e atitudes do professor, questionando valores e concepções que fundamentem sua prática (OLIVEIRA, 2001).

Outro ponto de grande relevância relacionado a esta temática diz respeito à dificuldade em se aliar teoria à prática, uma vez que na maioria dos cursos de formação e capacitação inexistente essa correlação. Cursos extremamente teóricos ou

¹² Este estudioso defende ainda que o educador deve ter acesso a bibliotecas e participar de grupos de estudo, sendo estas vivências necessárias para superar os resultados das modalidades tradicionais de formação.

fundamentalmente práticos acabam por dificultar ainda mais a construção de um bom educador (OLIVEIRA, 2001).

Infelizmente, a realidade existente nas formações ofertadas pela rede municipal de ensino de Fortaleza não é diferente. Em raros momentos durante as formações existiu vinculação entre teoria e prática e mesmo em alguns destes momentos, foi difícil imaginar como essa vinculação poderia ser aplicada na prática, dada a realidade de muitas escolas sem aparatos estruturais, humanos e materiais.

Tiriba (1992) apud Oliveira (2001) reforça que a reflexão em grupo sobre a prática pedagógica individual e coletiva, por meio de um conhecimento sistematizado, é de extrema importância para transformação da prática educativa e não uma mera reprodução.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE ESTUDO

O presente trabalho utilizou como metodologia a abordagem qualitativa analisando as respostas de questões aplicadas com educadores físicos da SER III. Apoiou-se metodologicamente ainda em alguns elementos da pesquisa quantitativa, contemplando a totalidade de educadores físicos da atuam na SER III, de modo a tornar mais consistente a análise. Trata-se de um estudo descritivo e transversal de desenvolvido na cidade de Fortaleza, Ceará – Brasil,

A abordagem qualitativa pode ser realizada de três diferentes formas: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Para a presente pesquisa, foi selecionado o estudo de caso como melhor possibilidade para investigar como tem se dado a incorporação das diretrizes curriculares para o ensino fundamental na prática dos educadores físicos da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, Brasil.

A pesquisa qualitativa, por meio da investigação, interpreta melhor um fenômeno no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em circunstância integrada. Neste tipo de estudo, o pesquisador vai a campo, de modo que possa compreender melhor o fenômeno em questão e as pessoas que nele estão inseridas (GODOY, 1995).

O objetivo principal da presente pesquisa foi analisar a incorporação das diretrizes curriculares para o ensino fundamental na prática dos educadores físicos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE, Brasil. Assim, a pesquisa qualitativa tornou-se a melhor opção para investigação.

Neste tipo de estudo, todos os pontos de vista relevantes são considerados. Vários tipos de dados são coletados e analisados, observando-se suas características, para que com isso seja possível compreender a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995).

Dentre as abordagens existentes para a pesquisa qualitativa, o estudo de caso foi o tipo de pesquisa selecionado. Este se caracteriza pela análise profunda do problema em questão, tem por objetivo possibilitar a vivência da realidade por meio da discussão e o propósito fundamental do estudo de caso é averiguar uma dada unidade social (GODOY, 1995).

Este estudo tem sido o mais escolhido quando os pesquisadores buscam entender e responder às questões “como” e “porquê” certas situações ocorrem, quando inexistem a possibilidade de controle sobre as situações estudadas ou o principal interesse é de relevância social e atual (GODOY, 1995).

A incorporação das diretrizes curriculares para o ensino fundamental na prática dos educadores físicos é de grande importância no contexto educacional. A utilização parcial das diretrizes e o trabalho totalmente isolado como grande parte dos professores trabalha vem afetando negativamente as vivências práticas experimentadas pelos educandos.

Assim, buscar entender o como e o porquê dessa situação e ajudar a encontrar solução para este problema, por meio da pesquisa qualitativa, é de extremo interesse para os educadores que buscam melhorar sua prática.

O pesquisador deve ficar atento às descobertas, mudanças e novos elementos que surgirem no decorrer do estudo. Diversos fatores externos podem influenciar de alguma forma os resultados da pesquisa, visto que a realidade é sempre mais complexa (GODOY, 1995).

A convivência em sociedade motiva as pessoas a divergirem e entrarem em conflito, porém essas questões não podem ficar de fora, devendo ser consideradas. Tem como técnicas mais utilizadas a observação e a entrevista (GODOY, 1995).

Os estudos de caso é uma pesquisa de caráter qualitativo, porém alguns dados quantitativos podem ser utilizados para ressaltar algum ponto relevante ou para esclarecer algum aspecto da questão investigativa (GODOY, 1995).

O presente estudo observou que os professores de Educação Física, na grande maioria dos casos, trabalham de forma isolada, sem possibilidade de planejamento com outros professores de sua área.

Por esse motivo, a pesquisa se utilizou ainda de alguns elementos da abordagem quantitativa como meio para poder quantificar e relacionar o número de professores ao tratamento que estes vêm dando as diretrizes, sua importância e utilização.

Destaca-se o fato de que como no estudo de caso, o foco não é o caráter quantitativo o tratamento estatístico apresentado não é aprimorado. A escolha do que será investigado é feita tendo em vista o problema ou a questão que perturba o pesquisador (GODOY, 1995).

Assim, o pesquisador é conduzido por alguma temática de seu interesse e as decisões que serão tomadas a seguir irão depender disso. Decidirá quem participará ou não, com quem deverá falar, quando e como observar, escolher as fontes de informações ideias para coletar as informações necessárias para o andamento do estudo (GODOY, 1995).

3.2 CENÁRIO

Depois de definidos todos os pontos importantes para o decurso do estudo, o estudioso deverá negociar seu acesso ao local de pesquisa. É necessário sempre informar ao responsável principal do local a presença do pesquisador e os participantes dos estudos deverão estar a par dos principais objetivos do trabalho (GODOY, 1995).

Foi realizada a escolha do dia em que iria acontecer uma das formações ofertadas pela SME e, posteriormente, foi comunicado ao responsável pela realização do evento que naquele dia estaria também sendo realizada uma pesquisa de mestrado para composição desta dissertação.

As escolas que tiveram de ser visitadas posteriormente, também, foram avisadas antecipadamente da chegada e presença da pesquisadora. Nenhuma das pessoas responsáveis ou professores negaram-se a estar participando ou contribuindo para o presente estudo.

Por conta disso, antes que os sujeitos participantes começassem a responder ao questionário solicitado, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e esclarecidas as dúvidas que porventura o professor pudesse vir a ter.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A coleta de dados foi realizada com 40 professores de Educação Física do ensino fundamental durante uma das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Ensino ocorrida entre agosto e setembro de 2015. Foi necessário ainda visitar algumas das escolas da SER III, pois nem todos os professores estavam presentes no dia da formação.

Os professores de Educação Física envolvidos na pesquisa eram efetivos e

temporários, atuantes no ensino fundamental e pertencentes à rede municipal de ensino há no mínimo seis meses ao ano. Alguns professores efetivos encontravam-se de licença, mas apesar disso, foi possível a participação de alguns por estarem presentes no dia da formação selecionada para realização da pesquisa.

Foram excluídos da presente pesquisa os professores de Educação Física que se encontravam de licença e que não estavam participando das formações continuada, além dos professores pertencentes às outras regionais que não a III.

3.4 PLANO DE AMOSTRAGEM

Para o tamanho da amostragem, foram utilizados registros da Secretaria Municipal de Ensino (SME), ano base 2015, que perfaz 38 escolas, algumas de tempo integral, porém destas, apenas 36 escolas possuíam profissionais de Educação Física na rede pública de ensino. A amostragem de professores foi calculada com base no número de professores existentes na regional III.

3.5 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de questionário composto por sete perguntas apresentadas, simultaneamente de forma objetiva e subjetiva, podendo ser visualizado mais abaixo.

A seleção dos participantes do estudo foi feita de forma aleatória, participando da pesquisa aqueles que mostraram disponibilidade e interesse após devida apresentação, conhecimento dos objetos de estudo, bem como divulgação da isenção de qualquer forma de remuneração e não implicação qualquer risco de dano moral ou profissional.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados qualitativos referentes à entrevista com os professores participantes foram digitalizados, analisados, interpretados e comparados entre si e autores com estudos nesta área. Para os dados quantitativos, foram criados gráficos para que se pudesse observar melhor a correlação existente entre o número de professores e as

respostas do questionário do presente estudo.

3.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os instrumentos autoaplicáveis foram entregues. Foi solicitada identificação apenas como meio para associar os indivíduos às escolas pertencentes, sendo garantido o anonimato no presente estudo. Foi pedido ainda um número para contato e e-mail para esclarecer dúvidas que porventura pudessem surgir com relação às respostas.

3.8 QUESTIONÁRIO

A INCORPORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PRÁTICA DOS EDUCADORES FÍSICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

Este formulário visa verificar como tem se dado na prática a incorporação das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental pelos educadores físicos da rede municipal de ensino na regional III do Município de Fortaleza-CE, Brasil. Informamos que é isenta qualquer forma de remuneração pela participação. Seu nome não será identificado e não haverá prejuízo moral ou profissional. A sua participação tem grande importância para este estudo e desde já agradecemos pela cooperação.

Nome: _____

Escola: _____

E-mail: _____

Contatos: _____

Idade: _____ Sexo: F () M ()

Tempo de serviço na prefeitura: _____

Participa das formações ofertadas pela Prefeitura? S () N ()

Possui pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Realiza cursos de reciclagem anualmente S () N ()

1) Você concorda com a grade curricular proposta para a educação física escolar da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE?

Sim () Não ()

Justificativa:

2) Você considera importante o desenvolvimento do currículo escolar de educação física em sua integralidade?

Sim () Não ()

Justificativa:

3) Você costuma trabalhar o currículo escolar de educação física em sua integralidade? Se não, por quais motivos?

Sim () Não ()

Justificativa:

4) Você acha importante seguir o currículo escolar de educação física na sequência sugerida pela PMF?

Sim () Não ()

Justificativa:

5) Você segue a sequência sugerida pela PMF?

Sim () Não ()

Justificativa:

6) Na sua opinião, quais os prós e os contras na flexibilidade com que é tratado o currículo da educação física na PMF?

Comentário:

7) As formações atuais ofertadas pela PMF estão influenciando de alguma forma a sua prática?

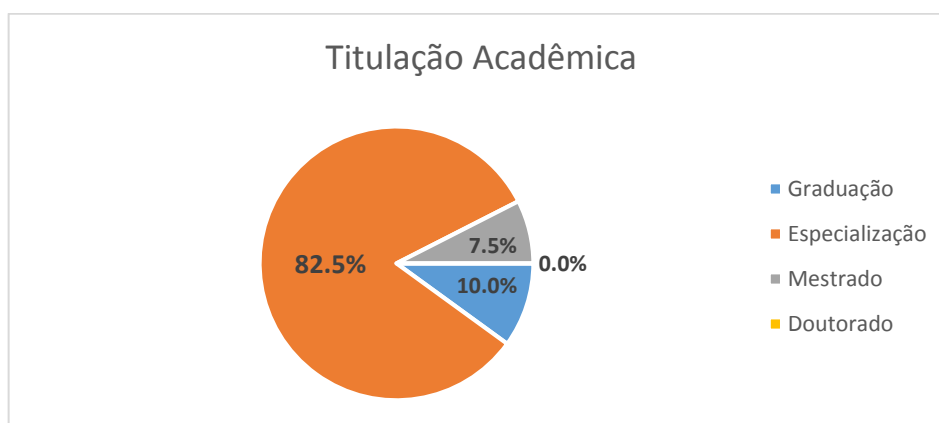
Sim () Não ()

Justificativa:

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente, serão apresentados alguns gráficos referentes à capacitação e realização de cursos de reciclagem. O primeiro gráfico mostra o quantitativo de professores com ou sem especialização, mestrado e doutorado. Observou-se que a grande maioria dos participantes (82,5%) desta pesquisa possuía especialização. Enquanto que uma minoria não possuía nenhum curso de pós-graduação (10%) ou mestrado (7,5%). Nenhum dos participantes possuía doutorado (0%).

Gráfico 1 – Titulação Acadêmica



Fonte: Elaboração da autora

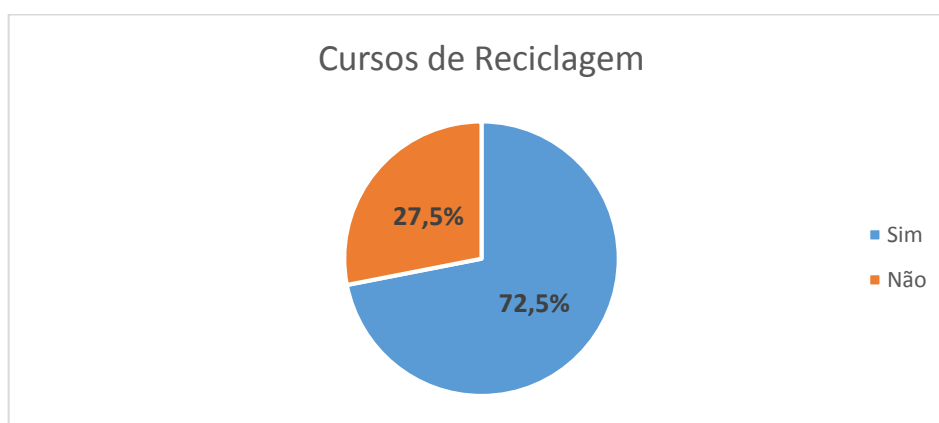
No gráfico seguinte, foi representado o quantitativo de professores que vêm realizando cursos de reciclagem. Foi colocada por alguns participantes a realização de cursos isolados ao longo dos anos sem relação com as formações ofertada pela PMF. Constatou-se que 72,5% dos professores participantes realizavam algum tipo de curso de reciclagem.

Oliveira (2001) sinaliza que estudos na área da psicologia têm mostrado que concepções não mudam da noite para o dia e para que mudanças ocorram, é necessário um processo de formação continuada reflexiva com os sujeitos participantes trabalhando de forma atuante.

Brasil (1994) reforça essa ideia quando coloca que cursos esporádicos ou ocasionais realizados de forma segmentada e sem uma continuidade definida, pouco contribuem para uma melhoria efetiva da prática pedagógica e da carreira profissional.

É por meio da formação continuada que o professor irá estudar, pesquisar, refletir, conhecerá novas concepções. A falta de um vínculo entre os profissionais da área, além de uma prática repetitiva e obsoleta, dificultará o processo de mudança e abertura às novas perspectivas. Na formação, o educador experimenta novas vivências, pesquisas e maneiras de ver e pensar sua prática pedagógica (CHIMENTAO, 2009).

Gráfico 2 – Cursos de Reciclagem



Fonte: Elaboração da autora

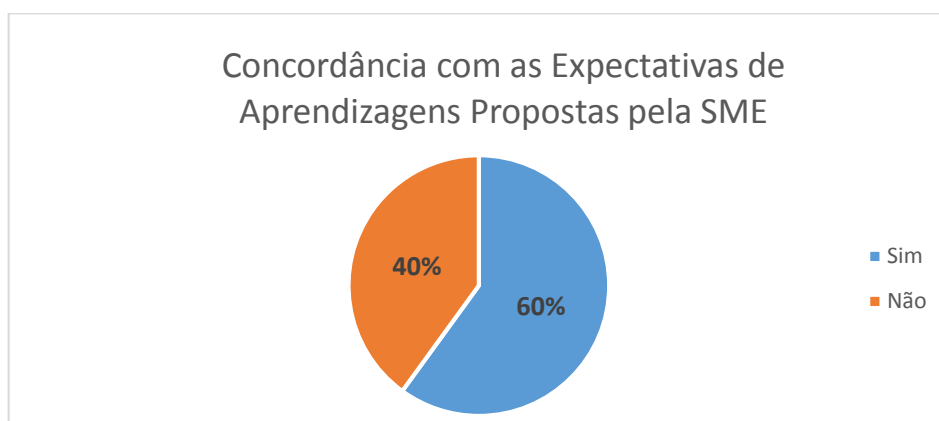
A presente pesquisa, por meio da abordagem quanti-qualitativa, apresentou como resultado para a primeira questão que 60% dos entrevistados concordavam com as expectativas de aprendizagem propostas para o ensino fundamental, enquanto que 40% discordavam com as mesmas.

Dentre alguns dos principais motivos colocados para a discordância com as diretrizes propostas, estiveram: ausências de alguns conteúdos de relevância para o contexto escolar; pouca definição, servindo apenas como diretriz; não contempla o fundamental I.; falta de diretividade, o que impede o aprofundamento e falta de materiais, espaços; não aceitação dos alunos e o contexto social em que as escolas estão inseridas.

Evidenciou-se discordância entre o grupo com relação aos conteúdos existentes nas diretrizes curriculares, apesar de que a grande maioria concordava com os conteúdos sugeridos. Enquanto alguns reclamavam da liberdade existente para o desenvolvimento de alguns conteúdos outros colocavam que a falta de uma especificação devida impedia o aprofundamento dos mesmos.

Alguns professores desconheciam as expectativas de aprendizagem ou diretrizes curriculares existentes e que poderiam e deveriam ser utilizadas para o desenvolvimento de atividades no ensino fundamental I.

Gráfico 3 – Concordância com as Expectativas de Aprendizagens Propostas pela SME



Fonte: Elaboração da autora

Segundo Santos e Oliveira (2015), as disciplinas, quaisquer que sejam as áreas, são instrumentos importantes para o alcance de objetivos, então, é estritamente necessário que os métodos e conteúdos sejam atualizados e que nos currículos sejam inseridas experiências as mais diversificadas possíveis para promoção do desenvolvimento de habilidades de observação, criação, julgamento, decisão, atitude e criticidade.

Cabe ao educador físico utilizar o conteúdo da melhor forma, adaptando-o à realidade da comunidade envolvida, porém, sem deixar que a Educação Física perca sua essência (BETTI; ZULIANI, 2002).

A maioria do grupo pesquisado (60%) confirmou a importância do desenvolvimento do currículo em sua integralidade. Enquanto que 40% desconsiderou a importância do desenvolvimento do currículo em sua integralidade.

Um dos sujeitos da pesquisa reforçou essa importância, colocando que cada área tem sua parcela de importância e que quanto mais a Educação Física for valorizada, mais se destacará a relevância desta disciplina como meio para complementar a formação do aluno de forma integral.

Uma sugestão feita por um dos participantes foi a adoção de um livro didático de Educação Física para melhor trabalho durante as aulas teóricas. De fato, todas as

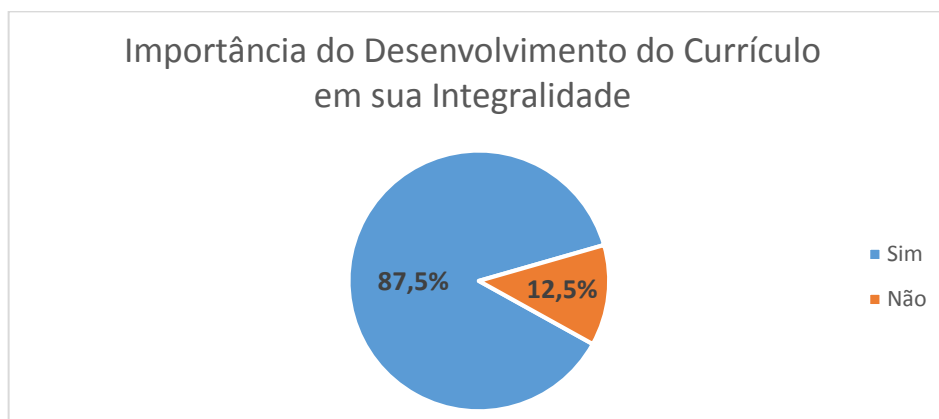
disciplinas possuem um material didático contendo uma sequência ideal de conteúdo para cada série, por que a Educação Física não poderia ter também? Essa ação facilitaria ainda a possibilidade da continuidade dos conteúdos nas séries posteriores.

A negação da importância de 40% do grupo estudado foi atribuída à realidade da escola e à liberdade que deve existir para adequar a proposta de acordo com as necessidades e limitações.

Brasil (1997) considera que os conteúdos selecionados por cada área de conhecimento são entendidos como uma ferramenta existente para o desenvolvimento integral do aluno, formação da personalidade e cidadão, além da inserção do mesmo na sociedade.

Então, a exclusão de algum conteúdo ou experiência atrelada a este pode influenciar diretamente no aprendizado e desenvolvimento do aluno. Cada conteúdo foi selecionado por um motivo em particular e cabe ao professor oportunizar vivências, as mais diversificadas possíveis.

Gráfico 4 – Importância do Desenvolvimento do Currículo em sua Integralidade



Fonte: Elaboração da autora

A terceira questão buscou realizar levantamento do número de profissionais que vinham trabalhando ou não o currículo em sua integralidade e os motivos para a não execução deste.

Nessa questão, 32,5 % dos participantes afirmaram trabalhar o currículo escolar em sua integralidade, mesmo que precisando adequar-se à realidade existente, carência de material ou rejeição dos educandos. Enquanto que 67,5% reforçou a impossibilidade de aplicação das diretrizes na íntegra, devido à falta de

espaço, material, realidade, desinteresse dos alunos, além do excesso de atividades extracurriculares, comprometendo o cumprimento das atividades propostas.

Ponto interessante colocado por alguns professores foi a didática insuficiente e a dificuldade em abordar todos os temas. De fato, a variedade de conteúdos da Educação Física é extensa, e para o desenvolvimento de todos eles, seria necessário um conjunto de habilidades igualmente extenso.

Porém, por meio de buscas e pesquisas, vê-se que é possível o desenvolvimento de atividades relacionadas aos conteúdos sem que para isso o educador seja um perito. Algumas das formações ofertadas pela SME têm trabalhado sob esta perspectiva, de modo a oferecer opções de atividades simplificadas para diversos conteúdos.

A justificativa de um dos participantes desta pesquisa reforça justamente esse questionamento. Colocou-se que apesar de dominar alguns dos conteúdos, busca-se possibilitar ampliação da visão destes por meio de atividades alternativas.

A formação continuada complementa os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais. O aperfeiçoamento é exigido para formação de profissionais competentes quando o objetivo é prestar ensino de qualidade (CRUZ; FERREIRA, 2005).

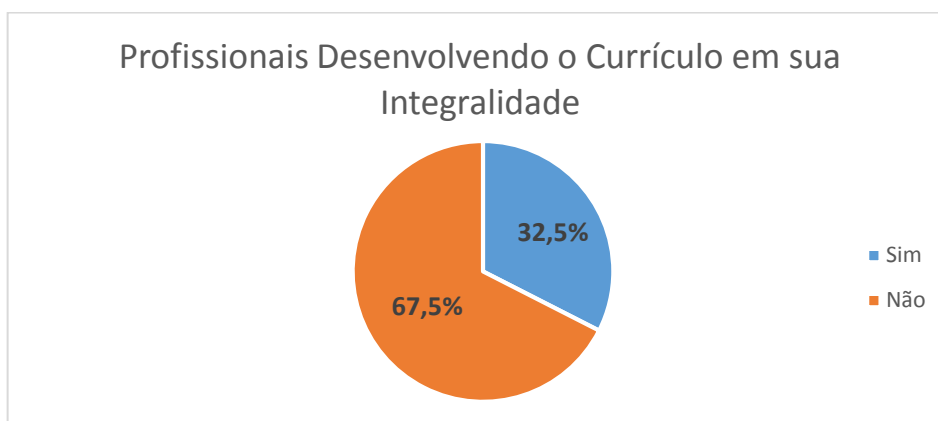
A participação nas formações é, ainda, um meio para mobilizar recursos diversos como conhecimentos teóricos e experimentais da vida pessoal e profissional que podem auxiliar em problemas advindos das situações de trabalho (BRASIL, 1998 apud OLIVEIRA, 2001).

Destacou-se ainda que o desenvolvimento do currículo em sua integralidade dependeria da realidade de escola. Mas, então, uma escola com comprometimento de espaço e material terá de privar alguns conteúdos por não existir alternativa para o desenvolvimento desses conhecimentos? Os professores de outras áreas também teriam os conteúdos comprometidos pela realidade da escola? Os alunos podem ser prejudicados porque não houve tentativa por parte do educador em encontrar uma solução para os problemas existentes?

Reforça-se a importância das participações nas formações continuadas. Não é imposto aqui que a formação continuada seja a solução para todos os problemas e que o professor se torne passivo perante a realidade vivida, porém, é necessário que

o professor se motive a buscar alternativas para o desenvolvimento do maior número de conteúdos possíveis, mesmo que de maneira adaptada.

Gráfico 5 – Profissionais Desenvolvendo o Currículo em sua Integralidade



Fonte: Elaboração da autora

O estudo constatou que 35% dos educadores entrevistados consideraram importante seguir as diretrizes na sequência sugerida pela SME, enquanto que 65% acreditam que a sequência proposta não é importante para o trabalho do educador físico e facilitação aprendizado dos educandos.

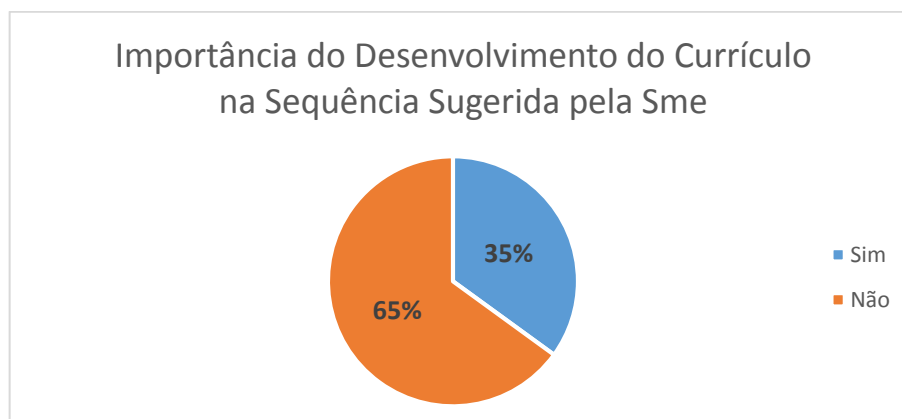
Dois pontos colocados pelos sujeitos participantes embasam a importância de se seguir a sequência sugerida pela PMF. Um é a diminuição da repetição das aulas quando, por exemplo, um novo professor assume as turmas ou quando o aluno necessita mudar de escola; e outro ponto seria a diminuição na questão do imprevisto por parte de alguns professores que acabam atendo-se a oportunidades momentâneas para trabalhar algum conteúdo que se relacione.

Foi ressaltado por um dos participantes que alunos advindos de algumas escolas que possuíam somente o ensino fundamental I nunca tinham tido aulas de Educação Física e, portanto, seria de extrema importância uma espécie de análise por parte do professor para saber se alunos já tinham tido aulas de Educação Física e quais conteúdos haviam sido vistos para evitar repetições desnecessárias.

Um participante colocou ainda que a importância de se seguir uma sequência se deve ao fato de que cada etapa possui um conteúdo que vai de acordo com o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, respeitando o processo de maturação dos mesmos.

Essa observação é também respaldada por Darido (2012), quando a mesma propõe que os conteúdos devem observar uma sequência fundamentada no desenvolvimento motor do nascimento até a morte.

Gráfico 6 – Importância do Desenvolvimento do Currículo na Sequência Sugerida pela SME



Fonte: Elaboração da autora

Rodrigues (2003) salienta que os conteúdos de Educação Física, quando comparados aos de outras disciplinas, possuem grau de determinação e rigidez menor e que isso pode vir a ser um ponto positivo na construção de uma educação inclusiva, isto porque existe maior liberdade para organização de conteúdos que serão vivenciados ou aprendidos pelos alunos.

Porém, mais importante do que a liberdade para seguir uma sequência sugerida como ideal, é preocupar-se com o desenvolvimento de atividades práticas que possibilitem a participação de um aluno com necessidades especiais. Todo e qualquer conteúdo, estando ele ou não na grade curricular, pode e deve ser adaptado quando necessário para as mais diversas realidades existentes.

Uma sequência não é sugerida de maneira aleatória, existe um porquê além disso, deve existir um trabalho em consonância com os professores de Educação Física, do contrário um aluno que mude de escola ou de professor pode não apreender algum conteúdo e, conseqüentemente, vendo outro repetidamente.

A questão seguinte buscou fazer um levantamento do número de professores que seguiam a sequência sugerida pela SME. Assim, na 5ª questão ficou constatado que dos 35% dos professores que consideravam importante seguir uma sequência, somente 12,5% seguiam, ou seja, a grande maioria (87,5%) não seguia a sequência sugerida pela PMF.

Dentre os principais motivos elencados que impossibilitam o seguimento da sequência sugerida, citam-se: heterogeneidade de turmas com alunos que migraram de outras escolas e já haviam visto algum conteúdo em específico; adaptações necessárias por necessidade da escola ou do próprio professor; nível cognitivo e motor dos alunos; currículo limitado; clima (meses com chuva, os conteúdos trabalhados são dança e jogos de tabuleiro, preferencialmente); falta de estrutura ou material; não conhecem as diretrizes propostas.

Alguns professores exprimiram a necessidade de flexibilidade do currículo e, por isso, trabalhavam a sequência de forma também flexível. Um participante, inclusive, colocou que deixou a sequência de acordo com o interesse dos alunos. É um ponto crucial o aluno poder participar da construção do currículo, porém, como foi dito anteriormente, a sequência sugerida poderá existir para que o conteúdo esteja ajustado a um nível adequado de desenvolvimento motor e cognitivo. Quando o professor foge a essa sequência, ele poderá estar rompendo um ciclo ideal para o desenvolvimento físico e mental.

Alguns professores relataram não tomar conhecimento das diretrizes ou expectativas de aprendizagem propostas pela SME, apesar de a mesma estar disponibilizada no site, acessível a todos. De fato, a ausência de um coordenador de área dificulta o acesso a determinadas informações que poderiam chegar ao professor mais rapidamente, com maior facilidade e comodidade.

Um dos participantes sentia-se prejudicado neste ponto e, por isso, o mesmo não buscava informações por acreditar que as mesmas deveriam chegar até ele sem necessidade de ter que ir atrás. Colocou, ainda, não ter acesso às diretrizes ou expectativas de aprendizagens propostas e, por isso mesmo, não seguia as mesmas nem sua sequência. Apesar disso, trabalhava com os conteúdos básicos presentes nos PCN, documento de igual importância.

Um dos participantes declarou não seguir a sequência sugerida pelo fato de as diretrizes abordarem demasiadamente o esporte e colocarem a saúde de lado. Outro participante adicionou alguns outros conteúdos às diretrizes por, em sua opinião, serem relevantes.

Outro ponto destacado por um dos participantes e de grande relevância para o estudo foi o fato de que a grande maioria dos professores efetivos não seguiam a sequência sugerida pelas diretrizes curriculares, logo o trabalho dos professores

substitutos era dificultado. Os professores substitutos ao assumirem temporariamente o lugar de um professor efetivo não tem tempo adequado para organizar o planejamento.

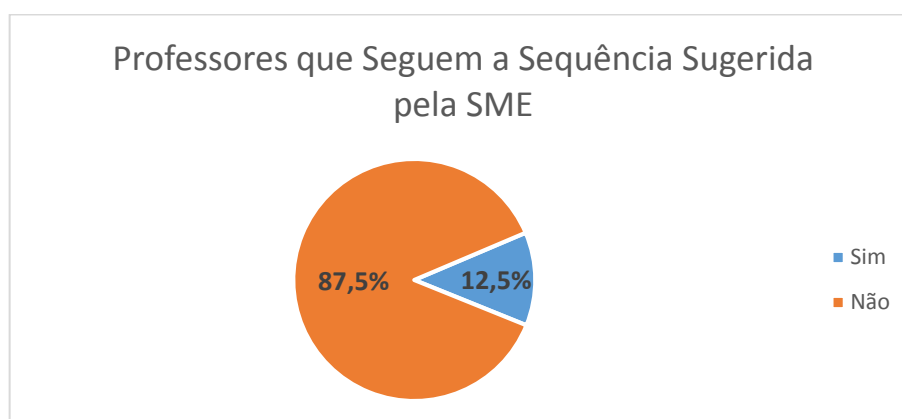
Os professores substitutos devem verificar os diários para constatar o que foi visto durante o ano ou deter-se a perguntar aos alunos o que já foi explorado. Facilitaria enormemente o trabalho desses educadores se a sequência fosse seguida, isto é, ao assumir as turmas do professor efetivo, bastaria simplesmente seguir o último conteúdo explorado e dar continuidade ao mesmo.

Os 12,5 % dos professores pesquisados que afirmaram seguir a sequência sugerida, exprimiram a necessidade de uniformidade dos conteúdos trabalhados em diferentes escolas e que a sequência exposta está em consonância com o nível de desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, ou seja, há respeito para com o processo de maturação dos mesmos.

Um quantitativo ainda menor da porcentagem desses professores admitiu tentar seguir a sequência sugerida (ou seja, nem sempre a mesma era seguida, mas o esforço em seguir era observado), porém alguns não conseguiam devido à falta de domínio; quantidade de alunos por turma e condições físicas e materiais.

O grupo de professores pesquisado acreditava na importância de uma sequência a ser seguida, apesar de trabalharem buscando seguir essa sequência e, de algumas vezes, sentirem-se impossibilitados por motivos diversos.

Gráfico 7 – Professores que Seguem a Sequência Sugerida pela SME



Fonte: Elaboração da autora

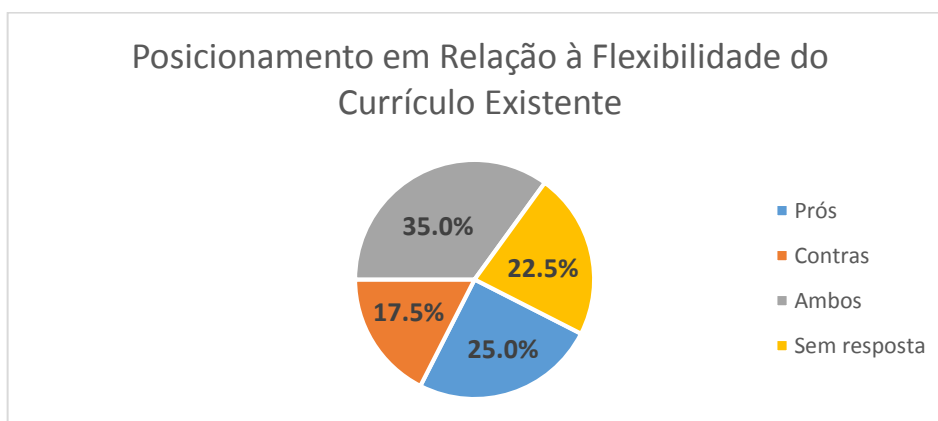
A flexibilidade existente nas diretrizes propostas foi colocada por 17,5% dos entrevistados como contendo apenas pontos negativos, 25% que colocaram que

possuíam somente pontos positivos e 35% consideraram que a flexibilidade ora gerava benefícios ora problemas. 22,5% dos sujeitos não responderam à questão proposta ou a resposta não foi satisfatório.

Dentre alguns dos benefícios advindos da flexibilidade na utilização das diretrizes propostas, citam-se: autonomia do professor; adaptações quando necessário; norteador para o educador; abrangência de vários conteúdos diferenciados; adaptação, reinvenção e utilização do material e espaço disponível; agregação de conteúdos quando necessário.

Alguns dos problemas enfrentados pelos professores ao se utilizarem demasiadamente da flexibilidade existente foram: indisciplina por parte do professor; falta de padronização entre as escolas; ausência de uma sequência didática; conteúdos trabalhados aleatoriamente; trabalho sem sintonia com educadores de outras escolas; não experimentação/visualização de algumas(uns) atividades/conteúdos básicas(os); não continuidade e não aprofundamento dos conteúdos vistos; repetição de conteúdos; não respeito ao nível cognitivo e motor dos educandos; e os objetivos, por vezes, não eram alcançados.

Gráfico 8 – Posicionamento em Relação à Flexibilidade do Currículo Existente



Fonte: Elaboração da autora

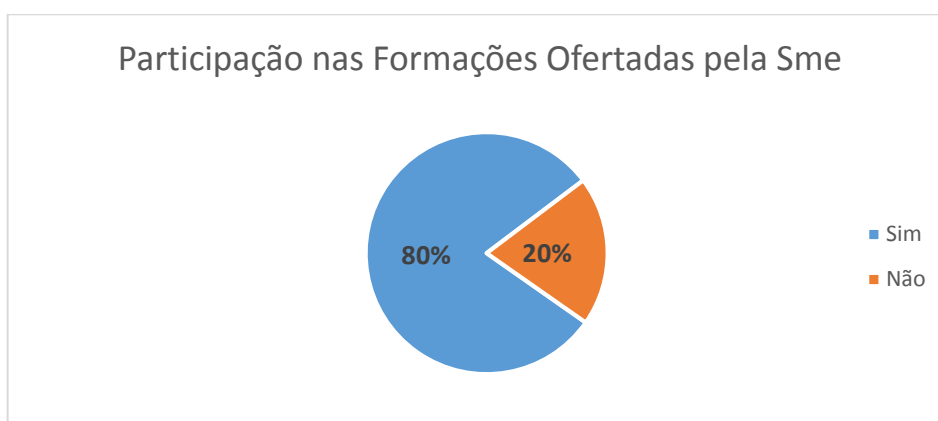
Por fim, o Gráfico 9 apresenta o quantitativo de adesão dos professores às formações. Foi verificado que 80% participavam regularmente das formações, enquanto que 20% não.

Alguns participantes expuseram motivos diversos pelos quais não estavam participando das formações, entre eles: impossibilidade de participar por incompatibilidade de horários nas escolas; não dispensabilidade de diretores pelo fato

de o planejamento não coincidir com os dias e horários das formações; trabalharem no setor privado no turno em que as formações aconteciam; e problemas na comunicação entre os professores, gestores da escola e equipe responsável pelas formações.

Apesar dos dias, locais e horários serem disponibilizados no site a que todos têm acesso, não é rotina de alguns professores acessarem o site para estarem inteirando-se de temas relacionados às aulas de Educação Física. Alguns acabam se confiando nos e-mails enviados pela equipe responsável pelas formações, porém, ainda, é expressivo o número de professores que recebem os e-mails e não comparecem às formações por desconhecimento.

Gráfico 9 – Participação nas Formações Ofertadas pela SME



Fonte: Elaboração da autora

Por fim, foi realizado questionamento sobre a influência das formações ofertadas pela SME na prática pedagógica do grupo pesquisado. Do grupo de 80% dos professores participantes das formações, 55% afirmou ter a prática influenciada de alguma forma. Ou seja, uma orientação por parte de grupos gestores nas formações continuadas poderia auxiliar mais fortemente no gerenciamento e ordenamento das diretrizes curriculares pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino.

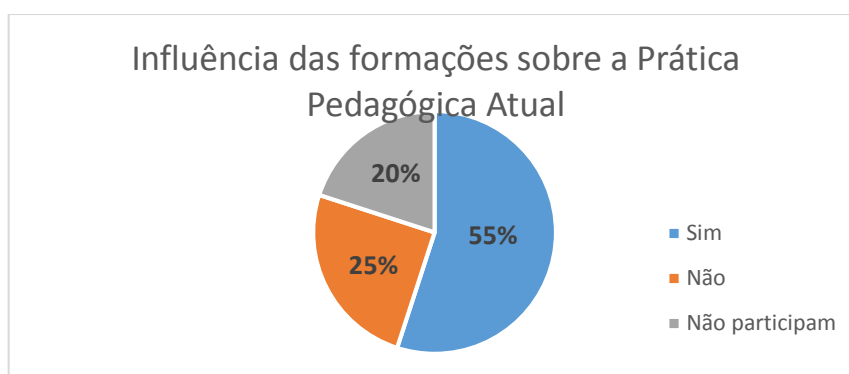
Dentre as falas dos participantes, foi colocado que as formações aumentam o conhecimento pré-existente do professor; o contato com os professores da área serve como motivação e troca de experiências e aprendizados; facilitação para desenvolvimento de atividades em conteúdos que anteriormente era de pouco domínio do professor.

Foi dito ainda que serve como meio para se reciclar; valorização de conteúdos pouco trabalhados; reflexão sobre a prática pedagógica vigente; maior dinamicidade nas aulas práticas; e valorização de atividade já conhecidas, porém pouco utilizadas.

Dentre os participantes que frequentavam as formações, 25% afirmou não ter havido contribuições à prática. Alguns participantes expuseram motivos diversos pelos quais não estavam tendo a prática influenciada pelas formações, entre eles: pouca qualidade das formações e baixa qualificação por parte dos professores convidados a palestrar; falas repetidas, sem inovação; valorização exacerbada do desporto; realidade abordada não condizente com a realidade existente; impossibilidade de aplicação de atividades por falta de material ou espaço adequado; escassez de estudos; e ser voltado principalmente para as séries do ensino fundamental II.

Uma das participantes ressaltou o fato de que as formações têm influenciado prioritariamente na teoria, porém a prática tem sido relegada a um exemplo ou outro de atividade que pode ser realizada em um determinado conteúdo. Oliveira (2001) relata a dificuldade de se aliar teoria à prática, uma vez que, na maioria dos cursos de formação e capacitação inexistente essa correlação. Cursos extremamente teóricos ou fundamentalmente práticos acabam por dificultar ainda mais a construção de um bom educador.

Gráfico 10 – Influência das formações sobre a Prática Pedagógica Atual



Fonte: Elaboração da autora

O comprometimento para uma atuação em equipe por parte de profissionais da educação deve tornar-se um norteador na busca por uma educação de qualidade, já que possibilita um mecanismo para facilitar o aprendizado de conteúdos, como também para estabelecer associações entre a vivência e o conhecimento (BETTI; ZULIANI, 2002).

5 O QUE EXPRIME A PRÁTICA DOS EDUCADORES FÍSICOS DA SER III: PONTOS PARA REFLEXÃO

A presente pesquisa observou primeiramente que parte do grupo pesquisado (82,5%) possuía especialização. A especialização pode ser entendida como uma formação continuada e não como um curso que foi realizado isoladamente, é defendida por diversos autores como de grande importância para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e saberes essenciais para uma atuação profissional de qualidade.

Oliveira (2001) cita que o processo contínuo e sistemático da formação continuada estimula um processo de desenvolvimento pessoal do educador, em que há a transformação de valores, crenças, hábitos e atitudes e formas de se inter-relacionar com a vida e profissão.

A formação continuada deverá, portanto, possibilitar reflexão sobre a prática educativa, capacidades e atitudes do professor, questionando valores e concepções que fundamentem sua prática (OLIVEIRA, 2001).

Poucos educadores físicos da regional III não possuíam especialização (10%), somente 7,5% possuíam mestrado e nenhum possuía doutorado. Evidenciou-se que a busca pelo crescimento profissional e pessoal era crescente neste grupo, o que é de grande relevância para a educação quando o objetivo é a melhoria da qualidade do ensino.

Observou-se ainda que 60% dos sujeitos participantes realizavam cursos de reciclagem, enquanto que 40% não realizavam esses cursos ou realizaram a mais de 3 anos. Apesar de Oliveira (2001) apontar estudos na área da Psicologia que demonstram que concepções não mudam da noite para o dia e para que mudanças ocorram, é necessário um processo de formação continuada reflexiva com os sujeitos participantes trabalhando de forma atuante, evidenciou-se que os educadores pesquisados buscavam de alguma forma melhorar a prática e renovar as atividades.

Brasil (1994) defende que a formação continuada não está ligada a cursos esporádicos ou ocasionais realizados de forma segmentada e sem uma continuidade definida. Estes cursos pouco contribuem para uma melhoria efetiva da prática pedagógica e da carreira profissional.

Assim, 80% do grupo pesquisado participavam regularmente das formações

ofertadas pela SME, enquanto que somente 20% não. Na presente pesquisa, consideraram-se os motivos pelos quais esses 20% não participavam, a saber: incompatibilidade de horários com o planejamento e não liberação dos mesmos pelos diretores das escolas, trabalho no setor privado no turno das formações ou afastamento para licenças.

Apesar de alguns dos professores participarem da formação e não sentirem sua prática influenciada de forma positiva (25%), nenhum deixou de participar. A maioria dos professores que não concordava com a metodologia das formações, de forma geral, citou que as mesmas eram repetitivas, não inovavam e que não condiziam com a realidade das escolas. Apesar de parte ter concordado que o encontro com o grupo de professores e que a troca de ideias são pontos satisfatórios.

Tiriba (1992) apud Oliveira (2001) reforça esse pensamento quando aponta que a reflexão em grupo sobre a prática pedagógica individual e coletiva por meio de um conhecimento sistematizado é de extrema importância para transformação da prática educativa e não uma mera reprodução.

Posteriormente foi levantado um questionamento sobre a concordância com a grade curricular existe para o ensino fundamental. Diferentemente das outras disciplinas não existe uma cobrança no aprendizado de conteúdos adequados para determinado ano. O que existem são expectativas de aprendizagem, orientações do que deve ser trabalhado em cada ano, porém não existe a atuação de um coordenador junto ao professor para auxiliar no desenvolvimento de atividades ou cobrança no desenvolvimento de tais conteúdos.

A Educação Física na PMF tem como norte as diretrizes curriculares para o ensino fundamental com sugestões de temáticas e orientações metodológicas. Possui ainda as expectativas de aprendizagem com objetivos e conteúdos embasados nos PCN.

Do grupo participante, 60% concordaram e reconheceram a importância com os blocos de conteúdos proposto para o ensino fundamental enquanto que 40% discordaram por motivos diversos desde a inexistência de condições físicas ou materiais, despreparo para desenvolvimento de alguns conteúdos até por falta de conteúdos que ao ver do professor deveriam estar inclusos.

A questão seguinte buscou fazer um levantamento do número de professores que considera importante o desenvolvimento do currículo em sua integralidade. Na

presente pesquisa não buscou defender o engessamento do currículo ou a rigorosidade no cumprimento do desenvolvimento de atividades e sim ver como e por que motivos os professores vêm utilizando o currículo proposto. No grupo 87,5% concordou com a importância de se desenvolver um currículo em sua integralidade enquanto que somente 12,5% discordaram.

Como foi defendido por Brasil (1997) os conteúdos selecionados por cada área de conhecimento são entendidos como uma ferramenta existente para o desenvolvimento integral do aluno assim, a formação de sua personalidade como pessoa e cidadão além da inserção do mesmo na sociedade depende do aprendizado e vivência dos mesmos.

A exclusão de algum conteúdo ou experiência atrelada a este pode influenciar diretamente no aprendizado e desenvolvimento do aluno. Cada conteúdo foi selecionado por um motivo em particular e cabe ao professor oportunizar vivências diversificadas.

Apesar de somente pequena parte do grupo discordar com a escolha dos conteúdos para elaboração do currículo da Educação Física proposto pelos parâmetros curriculares nacionais os mesmos foram escolhidos levando-se em consideração a relevância social, as características dos alunos e as características da própria área (BRASIL, 1997).

De 87,5% que consideraram importante o desenvolvimento do currículo em sua integralidade somente 32,5% conseguem executá-lo integralmente. Como já dito anteriormente o intuito da presente pesquisa não é obrigar os educadores a trabalhar o currículo integralmente apesar de ser defendido aqui que este seria o ideal.

É bastante interessante ver que boa parte concorda com o desenvolvimento do currículo em sua integralidade mesmo que a grande maioria não consiga desenvolvê-lo. O interesse e busca do professor por uma educação ideal é tão importante quanto o desenvolvimento do currículo em sua integralidade.

Muitos motivos foram colocados para impossibilitar a execução do currículo, dentro os principais foram: inexistência de materiais ou estrutura física; desinteresse dos alunos e excesso de atividades extras no contexto escolar.

Existe de fato uma tradição muito grande nas escolas de atribuir ao educador físico atividades extracurriculares diversas. Na grande maioria dos eventos culturais ou esportivos na escola ou que a escola participe o profissional de Educação Física

acaba quase sempre sendo solicitado a participar. Esses eventos apesar de extremamente importante para o desenvolvimento dos alunos de fato atrapalham a sequência e continuidade do currículo da Educação Física.

Outro ponto ainda colocado em questão no presente trabalho foi sobre a importância do desenvolvimento dos conteúdos na sequência sugerida pelas expectativas de aprendizagem. Do grupo pesquisado 35% reconheceu a importância de se seguir uma sequência pedagógica e planejada enquanto que 65% revelou não achar importante seguir a sequência.

Dos 35% que consideraram importante seguir a sequência sugerida pela SME apenas 12,5% relatou conseguir seguir de fato a sequência. Mas uma vez ressalta aqui a importância de o professor buscar seguir a sequência mesmo que vez ou outra necessitando fazer adaptações. Lembra-se a ideia de que o foco não é engessar o currículo, mas buscar uniformizar ao máximo o trabalho dos educadores físico da rede municipal de Fortaleza.

O trabalho entre os educadores físicos que atuam em diferentes escolas acontece de maneira totalmente individualizada e isso tanto pode comprometer o trabalho do professor como do aprendizado dos alunos como foi exposto por alguns dos sujeitos da pesquisa. Um mesmo professor que trabalhe em mais de uma escola pode acabar tendo de trabalhar conteúdos diferenciados devido essa falta de sincronia.

Crianças que por diversas vezes precisam ser transferidas podem acabar tendo seu aprendizado comprometido como ao mudarem de escola terem de ver conteúdos repetidos ou deixando de ver algum conteúdo já trabalhado antes de sua chegada. Fora o trabalho desnecessário que os professores substitutos têm ao ter que fazer todo um levantamento do que já foi trabalho de conteúdo naquele ano. Quando o mais lógico seria simplesmente dar continuidade no conteúdo que foi visto por último.

A proposta curricular deverá, portanto, conter conteúdos e objetivos que deverão ser alcançados por meio destes conteúdos além de refletir sobre a influência que a sociedade exerce na forma de viver, agir e pensar dos alunos (ETCHEPARE; PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

Moreira e Candau (2008) destacam ainda a subordinação dos conteúdos escolares ao desenvolvimento humano. A sequência existente de um currículo está atrelada aos ritmos e sequências propostas pela psicologia do desenvolvimento

humano.

Outra questão a qual os sujeitos participantes foram questionados sobre as vantagens e desvantagens da flexibilidade com que é tratado o currículo da Educação Física escolar. Apesar de ser maioria (35%) poucos foram os professores capazes de enxergar os dois lados de uma flexibilização exacerbada do currículo. A grande maioria concordou que os educadores físicos da regional utilizam o currículo da maneira mais flexível e oportuna possível. Em segundo lugar (25%) ficou o número de professores que acreditou haver somente vantagens, logo após 22,5% o número de professores que não responderam de acordo com o que foi perguntado e em menor número 17,5% os que visualizaram somente desvantagens.

Os blocos de conteúdos foram divididos em três e deverão ser vistos ao longo de todo o ensino fundamental. Toda essa organização tem como principal finalidade esclarecer quais os objetivos de ensino e aprendizagem estão sendo privilegiados. Não se trata, portanto, de um documento com um grande grau de rigidez na verdade, o educador organizará o conjunto de conhecimentos de acordo com as seguintes perspectivas: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997).

O que se pretende colocar de fato aqui é que o educador físico possui de fato uma liberdade maior na execução de seu currículo e desenvolvimento de atividades maior do que nas outras disciplinas, porém essa liberdade deve ser utilizada de maneira comedida buscando manter prioridades.

Sabe-se que nem sempre é possível executar um planejamento integralmente e em uma sequência deseja, porém, este deve ser o foco de modo que o aprendizado e o trabalho sejam facilitados e que a harmonia no desenvolvimento do currículo entre as escolas melhore.

Então, sugere-se aqui como alternativa plausível, formações com foco no currículo para aumentar o quantitativo de professores trabalhando o currículo integralmente e na sequência sugerida além de meio para melhorar e inovar a prática pedagógica dos mesmos.

Formações que proporcionem um embasamento teórico ressaltando a importância de uma utilização consciente da flexibilidade do currículo como também uma melhor correlação entre teoria e prática pode ser um dos caminhos para obtenção

de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente uma educação de mais qualidade.

6 CONCLUSÕES

A presente pesquisa, por meio da abordagem quanti-qualitativa, apresentou como resultado que a maioria dos sujeitos participantes (82,5%) possuía especialização e 72% realizava cursos de reciclagem como meio para atualizar-se e aprender novas atividades, o que demonstra preocupação com o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Acerca dos questionamentos sobre a concordância com as diretrizes curriculares propostas para o ensino fundamental, 60% dos entrevistados apontaram as mesmas como adequadas e ideais para um desenvolvimento biopsicossocial de maneira integral.

Com relação ao questionamento sobre a importância de executar em sua integralidade e a tentativa de realização desta execução, 87,5% confirmaram a importância do desenvolvimento das expectativas de aprendizagem em sua integralidade para aprendizagem dos conteúdos propostos, porém 32,5% conseguiam ou tentavam de fato executá-lo integralmente.

No presente estudo, esses três questionamentos foram cruciais para averiguar como tem ocorrido a incorporação das expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental na prática dos educadores físico da rede municipal de ensino de Fortaleza.

São diversos os motivos que impedem ou dificultam a execução do currículo em sua integralidade. Os principais motivos relatados foram: carência de condições materiais e estruturais; desinteresse dos alunos por algumas temáticas; excesso de atividades extracurriculares na escola e dificuldade no desenvolvimento de atividades para alguns conteúdos, devido à didática insuficiente.

Porém, a exclusão de algum conteúdo ou experiência atrelada a este pode influenciar diretamente no aprendizado e desenvolvimento do aluno. Cada conteúdo foi selecionado por um motivo em particular e cabe ao professor oportunizar vivências diversificadas.

Por meio da justificativa relacionada a essas perguntas, foi possível observar os motivos da incorporação das expectativas de aprendizagem, os quais são impossibilitadas ou dificultadas na regional III do município de Fortaleza-CE, Brasil.

Um dos objetivos específicos da presente pesquisa foi realizar levantamento quantitativo do número de educadores físicos na regional III que considerassem importante seguir uma sequência pedagógica sugerida, quantificar o número de professores que estão seguindo esta sequência.

Assim, o estudo constatou que apenas 35% dos educadores entrevistados consideraram importante seguir as diretrizes na sequência sugerida pela SME, ao passo que apenas 12,5% conseguiram a seguir a sequência sugerida pela SME.

Da mesma forma que na questão sobre a execução do currículo na integralidade, também foram expostos diversos motivos pelos quais os educadores físicos não seguiam uma sequência pedagógica.

O presente estudo reforça mais uma vez que todo e qualquer conteúdo, estando ele ou não na grade curricular, pode e deve ser adaptado quando necessário para as mais diversas realidades existentes, isso deve e pode acontecer em uma sequência curricular.

Uma sequência não é sugerida de maneira aleatória, existe um porquê além disso, deve existir um trabalho em consonância com os professores de Educação Física, do contrário, um aluno que mude de escola ou de professor pode acabar deixando de ver algum conteúdo e, conseqüentemente, vendo outro repetidamente.

A flexibilidade existente na execução do currículo de Educação Física na rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, Brasil, foi colocada por 17,5% dos educadores físicos como tendo somente pontos negativos, dentre os principais: professores trabalhando sem sintonia, não continuidade e não aprofundamento dos conteúdos vistos.

Vinte e cinco por cento apontaram que a flexibilização excessiva no currículo possui somente pontos positivos. Dentre as principais razões para concordância com essa liberdade acentuada estão: possibilidade de adaptações; intervenção de acordo com a realidade vivida. E, 35% dos sujeitos conseguiram reconhecer dualidade na flexibilização excessiva do currículo.

De fato, as expectativas de aprendizagem e as diretrizes curriculares baseiam-se nos PCN e não tornam o currículo inflexível, o que é debatido é a forma como o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho de alguns educadores vêm sendo comprometidos.

O que tem acontecido é que alguns educadores deixam de abordar algumas

temáticas relevantes para os aprendizados dos alunos e os mesmo têm visto alguns conteúdos repetidamente. Além do trabalho que os professores substitutos têm em dar continuidade ao currículo.

Por fim, 80% dos sujeitos participantes vêm aderindo as formações ofertadas pela SME, com 55% tendo a prática pedagógica influenciada. Ou seja, uma orientação por parte de grupos gestores nas formações poderia auxiliar mais fortemente no gerenciamento e ordenamento das diretrizes curriculares pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, Brasil.

A escassez de estudos publicados na área do currículo da Educação Física escolar e a utilização do currículo e prática pedagógica dos educadores físicos, além da ausência de alguns professores nas formações, foram as principais dificuldades encontradas para realização deste estudo.

Apesar das formações serem ofertadas gratuitamente e em horário adequado para participação de todos, muitos ainda deixam de ir por diversos motivos, como: possuir 100 horas no município e outro emprego no contra turno, horário de planejamento não coincidir com o dia das formações e a consequente não liberação de alguns diretores destes professores para participar das mesmas.

Concluiu-se então que parte do grupo pesquisado considerou importante o desenvolvimento do currículo em sua integralidade, porém somente um pequeno quantitativo conseguia executá-lo integralmente, ainda que por meio de adaptações.

Somente um pequeno quantitativo considerou importante seguir a sequência sugerida pelas Expectativas de Aprendizagem e um número menor ainda busca seguir essa sequência, mesmo diante da grande adversidade em que se encontra o ensino público na rede municipal de Fortaleza-CE, Brasil.

Sugere-se ainda que mais estudos sejam realizados com os educadores físicos de outras regionais, a fim de fornecer maior solidez aos resultados encontrados nesta pesquisa e encontrar um meio para sanar tal problema.

Esses estudos seriam interessantes ainda por ser um meio de se conhecer melhor a realidade em que se encontram esses profissionais na cidade de Fortaleza-CE e, posteriormente, no Brasil, de modo a conhecer e entender melhor os problemas, as dificuldades e os porquês de suas escolhas perante a utilização do currículo escolar para encontrar as reais soluções.

7 REFERÊNCIAS

ARANTES, Milna Martins Arantes. **Educação física na educação infantil: concepções e prática de professores**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

BARROS, Turíbio L. **A prática de Atividade Física Segura**. São Paulo: Sesc, 2002.

BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p.10-15, 1996.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.73-81, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 3. Brasília: MEC, 1997.

_____. Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. **Diário da República**, I-Série-A, Nº 18, 18 de jan. de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Gêneros Discursivos e Sequências Didáticas: Uma Possibilidade de Prática Didático-Pedagógica em Língua Portuguesa** [Internet]. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_10_2010. Acesso em: 9 dez. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física** [Internet]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Reformas Educacionais Hoje na América Latina [In] Currículo: políticas e práticas**. 10ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CARMO, N. *et al.* A importância da educação física escolar sobre aspectos de saúde: sedentarismo. **Revista Educare CEUNSP**, v. 1, n. 1, p. 21-29, 2013.

CARVALHO, Liana Maria Braid. Educação física na escola: uma proposta de renovação. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p.54-58, 2003.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente** [Internet]. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo.comoral2.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2015.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p.163-180, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola** – Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, São Paulo, p. 21-33, v. 16, 2012.

ETCHEPARE, L. S.; PEREIRA, E.F.; TEIXEIRA, C.S. **Educação física, vida e currículo** [Internet]. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd87/efcur.htm>. Acesso em: 9 dez. 2015.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.57-70, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 25, n. 3, p.20-29, 1995.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Maria Paula Neves. **O papel do professor na construção do currículo: Um Estudo Exploratório**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. O Pensamento dos Professores de Educação Física Sobre a Formação Permanente no Contexto da Escola Cidadã: Um Estudo Preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p.73-85, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O discurso crítico de currículo e o diálogo com a escola: A visão dos especialistas. In: **Anais... CONGRESSO EDUCACIONAL MARISTA**, PUC/PR, Curitiba, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACÊDO, Elisabeth Fernandes de. Faz Sentido Ainda o Conceito de Transferência Educacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: Políticas e Práticas**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2008. Cap. 1. p. 11-28.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

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

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. Crenças e Valores dos Profissionais de Creche e a Importância da Formação Continuada na Construção de Um Novo Papel Junto à Criança de 0 a 3 Anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p.89-97, 2001.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p.67-73, 2003.

SANTOME, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: o Cavalo de Troia da Educação**. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Currículo e Didática [Internet]**. 2005. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=currículo+e+didática+Lucíola+Lucínio>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no ensino**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, M. B. G. **Organização curricular da escola e avaliação da aprendizagem [Internet]**. Disponível em: <https://cenfopciencias.files.wordpress.com/2009/11/organizacao-curricular-da-escola-e-avaliacao-da.pdf> . Acesso em: 17 nov. 2015.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar - Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.6-12, 1996.

_____. **Educação Física - Raizes Europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Fundamentos da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.19-27, set. 1988.

TERIGI, F. Resituando el debate sobre la política curricular em nuestro país. **Novedades Educativas**, v. 82, p. 12-13, 1997.

8 ANEXOS

ANEXO A – DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

MAPA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
TEMA	CONTEÚDO
O corpo e suas manifestações	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensões biológica, histórica, cultural e social do corpo. - Consciência corporal. - Corpo – limites e possibilidades. - Comunicação e expressão do corpo. - O corpo e seus mitos. - O corpo e a diversidade. - Corpo e os conceitos de estética. - O corpo e as imposições midiáticas. - O corpo e a sustentabilidade. - O corpo saudável. - Interação corporal: reconhecimento dos limites e possibilidades da corporalidade do outro. - O corpo e as tecnologias.
O esporte e suas manifestações	<ul style="list-style-type: none"> - Origem, histórico, concepções e evolução dos diferentes esportes. - Concepções de esporte. - Classificação dos esportes. - Princípios básicos dos esportes, fundamentos, regras, técnicas e táticas. - Esporte, ética e valores. - Esporte e mídia.
Manifestações rítmicas, gímnicas e expressivas	<ul style="list-style-type: none"> - Origem, histórico, concepções e evolução. - Manifestações rítmicas, gímnicas e expressivas e a cultura popular. - Cantigas de roda. - Jogos rítmicos. - Danças. - Ginásticas. - Alongamentos.

As lutas e suas manifestações	<ul style="list-style-type: none">- Origem, histórico, concepções filosofias e evolução das diferentes lutas.- As transformações das lutas (caráter guerreiro e filosófico).- Elementos básicos das lutas (equilíbrio/desequilíbrio, golpes, quedas seguras e rolamentos, força e resistência).- Habilidades e atitudes necessárias para a prática das lutas.- Lutas e mídia.
Jogos, brincadeiras e brinquedos e suas manifestações	<ul style="list-style-type: none">- Origem, histórico, concepções e evolução dos diferentes jogos, brincadeiras e brinquedos.- A elaboração coletiva de jogos e brincadeiras.- Brinquedos e brincadeiras tradicionais, brinquedos cantados, rodas e cirandas.- Diferentes manifestações e tipos de jogos.- Jogo, lazer e a qualidade de vida.

ANEXO B – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Educação Física - 1º e 2º ano

Ao final do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de:

1. Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
2. Conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas);
3. Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;
4. Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

CONTEÚDO:

1. O aluno – seu corpo e suas relações no espaço e no tempo:
 - 1.1. O meu corpo em movimento
 - 1.2. O meu corpo no espaço e no tempo
2. O aluno e suas relações sociais:
 - 2.1. As trocas ser – mundo
3. O aluno e suas habilidades motoras fundamentais:
 - 3.1. Habilidades motoras naturais

Educação Física - 3º e 4º ano

Ao final do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de:

1. Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
2. Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma nãoviolenta;
3. Conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde;
4. Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais;
5. Organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível;

6. Analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo.

CONTEÚDO:

1. O aluno – seu corpo e suas relações no espaço e no tempo:
 - 1.1. Sensação e autopercepção
 - 1.2. Organização no espaço
2. Movimentos fundamentais do aluno:
 - 2.1. Movimentos básicos e fundamentais
3. O aluno e suas relações sociais:
 - 3.1. O jogo pré-desportivo
 - 3.2. O folclore

Educação Física - 5º ano

Ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de:

1. Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
2. Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
3. Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
4. Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
5. Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
6. Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
7. Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
8. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

CONTEÚDO:

1. Qualidades Físicas e Habilidades Motoras:
 - 1.1. Qualidades Físicas.
 - 1.2. Habilidades Motoras.
2. O aluno e as atividades sócio-esportivos-culturais.
 - 2.1. Torneio Esportivo.
 - 2.2. Atividades Socioculturais.
3. O aluno, seu corpo e sua autopercepção:
 - 3.1. Ampliação da percepção do eu corporal.