



Movimento

ISSN: 0104-754X

movimento@ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Ramos Tenório, Kadja Michele; Tavares, Marcelo; Oliveira, Rodrigo; Neira, Marcos;

Souza Júnior, Marcílio

APROPRIAÇÕES E PRODUÇÕES CURRICULARES DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA

Movimento, vol. 23, núm. 4, octubre-diciembre, 2017, pp. 1177-1190

Escola de Educação Física

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115354182003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# APROPRIAÇÕES E PRODUÇÕES CURRICULARES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' CURRICULAR APPROPRIATIONS AND  
PRODUCTION*

*APROPIACIONES Y PRODUCCIONES CURRICULARES DE PROFESORES DE  
EDUCACIÓN FÍSICA*

**Kadja Michele Ramos Tenório\*, Marcelo Tavares\*\*, Rodrigo Oliveira\*\*,  
Marcos Neira\*\*\*, Marcílio Souza Júnior\*\***

**Palavras chave:**  
Currículo.  
Educação Física  
Escolar.  
Perspectiva crítico-superadora.

**Resumo:** O estudo analisou decisões e interações dos professores numa proposta curricular para Educação Física Escolar (EFE), subsidiada por uma perspectiva crítico-superadora. É um estudo de caso com abordagem qualitativo-descritiva que analisou o documento oficial do município de Camaragibe/PE e entrevistou dez professores. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo categorial por temática. Constatou-se um movimento peculiar na apropriação das orientações para Educação Física pelos professores da área, motivada tanto pelo reconhecimento do potencial de um documento deste tipo como por discordâncias e/ou desentendimentos desses sujeitos com relação a pontos da proposta, sobretudo, pela carência de estudos aprofundados das implicações das opções curriculares para a prática pedagógica. Concluiu-se que as contribuições advindas da busca de sistematização dos saberes da cultura corporal nas aulas de EFE, em Camaragibe/PE, ainda estão muito aquém do potencial que guardam enquanto referência para a prática pedagógica.

**Keywords:**  
Curriculum.  
Physical Education.  
Critical-overcoming perspective.

**Abstract:** This study examined teachers' decisions and interactions under a curricular proposal for school Physical Education (EFE) based on a critical-overcoming perspective. It is a case study conducted from a qualitative-descriptive approach that analyzed the official document of the town of Camaragibe, Brazil, and interviewed ten teachers. Data were submitted to categorical content analysis according to theme. A peculiar movement was observed in the appropriation of the guidelines for Physical Education by teachers of the area, motivated both by recognizing the potential of that document and by disagreements and/or misunderstandings with respect to points of the proposal, mainly due to lack of in-depth studies about the implications of curricular options for pedagogical practice. Contributions coming from the search for systematization of the knowledge of body culture in EFE classes in Camaragibe were found to be still far below their potential as a reference for pedagogical practice.

**Palabras clave:**  
Currículo.  
Educación Física.  
Perspectiva crítico-superadora.

**Resumen:** El estudio analizó decisiones e interacciones de los profesores en una propuesta curricular para Educación Física escolar (EFE), subsidiada por una perspectiva crítico superadora. Es un estudio de caso con abordaje cualitativo descriptivo que analizó el documento oficial del municipio de Camaragibe, Pernambuco, Brasil, y entrevistó a diez profesores. Los datos fueron sometidos al análisis de contenido categorizado por temática. Se constató un movimiento peculiar en la apropiación de las orientaciones para la Educación Física por los profesores del área, motivada tanto por el reconocimiento del potencial de un documento de este tipo como por discordancias y/o falta de entendimiento de esos sujetos con relación a puntos de la propuesta, sobre todo, por la carencia de estudios en profundidad de las implicaciones de las opciones curriculares para la práctica pedagógica. Se concluyó que las contribuciones provenientes de la búsqueda de sistematización de los saberes de la cultura corporal en las clases de EFE, en Camaragibe todavía están muy por debajo del potencial que guardan como referencia para la práctica pedagógica.

\*Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Universidade de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.  
E-mail: kadjamichele@hotmail.com

\*\*Universidade de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.  
E-mail: mmelo19@hotmail.com, rodrigo\_fcoliveira@hotmail.com, marciliosouzajr@hotmail.com

\*\*\*Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.  
E-mail: mgneira@usp.br

Recebido em: 29-11-2016  
Aprovado em: 22-08-2017

DOI:  
<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.69700>

 Licence Creative Commons

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de sua curta existência enquanto nação, o Brasil atravessou diferentes regimes políticos: colonial, imperial, oligárquico, populista, militar e atualmente vive uma democracia, ainda que, em tempos recentes, abalada pelas disputas em torno do governo presidencial, vivenciando, na visão de alguns, um processo legal de *impeachment* de Dilma Rousseff e de outros um Golpe Político-Jurídico, abalando o chamado Estado Democrático de Direito. Tal percurso, associado a outros aspectos econômicos e sociais, interferiram e interferem na educação e, em especial, nas questões curriculares<sup>1</sup>.

Destacamos, no entanto, que não são todas as políticas, práticas e teorias curriculares que assumem a existência de tal interferência. Se tomarmos como referência a proposição de Silva (2011) para classificação das teorias curriculares (tradicional, críticas e pós-críticas), evidencia-se que as teorias tradicionais têm como cerne questões convencionais e técnicas do currículo, revestidas por uma cientificidade autointitulada neutra frente às interferências externas à escola e à educação. Já as teorias críticas superam esta compreensão do currículo revestido de neutralidade e defendem que as opções curriculares sofrem interferências de diferentes ordens, especialmente dos macrodeterminantes sociais, políticos e econômicos, assim como influenciam estes. Concordando com a superação da neutralidade, mas destacando que as interferências no e do currículo não se restringem à conjuntura, as teorias pós-críticas chamam a atenção para a interferência também de questões de gênero, cultura, raça, etnia, ou seja, todas as formas de subjetivação mediadas por relações de poder.

No campo específico da Educação Física (EF), são vários os estudos que estabelecem relações com os debates curriculares mais gerais (GRAMORELLI, 2014; ETO; NEIRA, 2014; NEIRA, 2010, 2015; PAIVA, 2017; ROCHA et al. 2015).

Rocha et al. (2015) e Gramorelli (2014) reconhecem uma predominância das teorias críticas, seguidas pelas pós-críticas, que têm crescido nos últimos dez anos e, com menor expressividade, a influência de teorias tradicionais.

Os currículos ginástico, desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e da saúde trazem as marcas de uma teorização tradicional. Gestos padronizados, com base em princípios biológicos para estruturação de práticas corporais compreendidas a partir dos domínios comportamentais constituem os saberes curriculares, com traços conteudistas, muitas vezes, voltando-se às capacidades físicas, atléticas ou motoras (ETO; NEIRA, 2014; NEIRA, 2010, 2015; ROCHA et al. 2015).

No âmbito das teorias críticas, a EFE sofre questionamentos referentes à sua relevância na formação de cidadãos críticos, autônomos e emancipatórios. Amparada por esses questionamentos, tal componente curricular passa a reivindicar uma integração dos elementos sociais e culturais mais amplos aos conhecimentos específicos tratados na escola, tais como jogo, esporte, ginástica, dança [...] é possível identificar diversas propostas que contribuíram com tal reivindicação, buscando romper com o paradigma da aptidão física e esportivista, entre elas, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória que derivaram da pedagogia crítica brasileira (ROCHA et al. 2015, p. 170).

<sup>1</sup> Exemplificamos as recentes tramitações da Medida Provisória (MP) nº 746, no Congresso Brasileiro, que resultou na aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; e da Proposta de Emenda da Constituição (PEC) n. 241, denominada no Senado brasileiro de PEC 55. A primeira tramitação implica em profunda mudança no currículo do Ensino Médio. Mudança essa envolta por muitos embates e protestos de estudantes e professores da Educação Básica e Ensino Superior. A segunda, também já aprovada, congelará os investimentos na educação limitando-os ao valor da inflação do ano anterior por um prazo de 20 anos, também acompanhada por manifestações contrárias com ocupação de instituições do ensino, de greve de setores diversos e mobilizações dos movimentos sociais.

Dois principais argumentos são lançados pelos currículos críticos da EF: a reivindicação da desnaturalização da dimensão corporal e a superação da esportivização das aulas de EF.

Tais argumentos também embasam as elaborações pós-críticas, entretanto, a construção curricular é fundamentada numa ótica multicultural, a partir das reflexões do campo dos Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista e, assim, a noção de cultura corporal é ampliada.

A cultura corporal tornou-se o objeto de estudo da Educação Física, o que engloba todos os conhecimentos, discursos e representações sobre as manifestações da motricidade humana sistematizadas com características lúdicas, historicamente produzidas e reproduzidas pelos grupos sociais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica (NEIRA, 2015, p. 238).

No contexto geral das políticas, práticas e teorias curriculares, Moreira e Paraíso (2010) destacam que a partir da década de 1980, com a redemocratização do país, houve um movimento de renovação curricular mais expressivo nas regiões Sul e Sudeste, com o intento de melhorar a qualidade do ensino oferecido em escolas públicas, em especial por meio de proposições de base crítica, portanto, elucidando suas dimensões políticas. Todavia, estas tiveram uma tímida contribuição para alterar práticas pedagógicas escolares, revelando a complexidade orgânica de uma proposição curricular.

Defender o caráter orgânico de um currículo permite, entre outras possibilidades, compreendê-lo a partir de uma visão de integralidade entre teorias, políticas e práticas. As intencionalidades teóricas e políticas de uma proposta curricular e das ações educacionais precisam ser compreendidas como indissociáveis, pertencentes a um contínuo orgânico composto por forças que consolidam e/ou instabilizam o todo, representando um movimento contraditório de influências mútuas.

Embora Morgado e Paraskeva (2000) partilhem dessa opinião, defendem que dificilmente políticas e práticas se assentam em processos de influências mútuas simétricas e equivalentes.

Diante da necessidade de superação de um tradicionalismo, do reconhecimento da não neutralidade política e da busca por uma contribuição crítica à prática curricular, analisamos uma realidade educacional municipal. Compreendendo o currículo como um contínuo orgânico, que parte de uma prescrição, mas que não se encerra nela, este estudo teve como objetivo analisar interações e decisões de professores diante de uma proposta curricular<sup>2</sup> para Educação Física Escolar (EFE), subsidiada por uma perspectiva crítico-superadora.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Realizamos uma pesquisa<sup>3</sup> do tipo estudo de caso, definindo a unidade de análise (YIN, 2010) em função dos critérios: 1- a proposta ter sua origem vinculada a uma gestão democrática que proporcionou a participação ativa e crítica de professores da Rede, inclusive

<sup>2</sup> "Proposta curricular tem origem no currículo sendo mais específica, operacional, estabelecendo uma relação mais próxima com o projeto político pedagógico da escola onde será vivenciada, expressando elementos como: contexto histórico, intencionalidade, conteúdos, aspectos metodológicos e avaliação", configurando-se documento oficial, currículo formal e escrito como ação da e para a política educacional (TENÓRIO et al. 2012, p.544).

<sup>3</sup> A pesquisa seguiu todas as exigências éticas: Registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE): 02505212.0. 0000.5207.

do componente<sup>4</sup>; 2- identificação de uma perenidade, reconhecidamente crítica, nas ideias centrais da proposta; 3- presença na rede municipal de professores efetivos, licenciados em Educação Física, ministrando aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O estudo de caso se configura como opção perante o problema de investigação, pela singularidade do objeto. Segundo Yin (2010), o estudo de caso realiza uma análise profunda e exaustiva de um fenômeno em seu contexto de vida real na busca de um conhecimento detalhado, revelando diferentes e, às vezes, até conflitantes visões.

Destacamos que nossa realidade de estudo foi singular dentre outros municípios, pelo fato de ter assumido e sido reconhecida com princípios de uma gestão democrática, já que na tradição curricular é comum a elaboração de currículos ter um cunho meramente técnico, normativo, feita por sujeitos-assessores externos à realidade educacional. Ressalta-se ainda a expressão perene de um referencial crítico-superador no campo da Educação Física, seguindo um referencial vygotskiano. E por último era o município, à época, que havia realizado o mais recente concurso público<sup>5</sup> para licenciados em Educação Física a atuarem na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental, fato incomum na região, por ser um cargo, com respaldo da LDB<sup>6</sup>, geralmente ocupado por professores polivalentes/generalistas com formação em magistério, cursos normais ou Pedagogia.

Tivemos como fonte dos dados a proposta curricular para EFE do município de Camaragibe/PE e as entrevistas<sup>7</sup> com sujeitos que atenderam aos seguintes critérios: 1- possuir licenciatura em Educação Física; 2- integrar o quadro de professor efetivo da rede; 3- não estar em gozo de licenças diversas, processo de aposentadoria ou afastado do exercício da docência por readaptação de função temporária ou definitiva, totalizando um número de dez professores de Educação Física (PEF) dos 11 que compunham a rede.

Para a transcrição das entrevistas utilizamos o programa *Express Scribe* para as inferências à análise de conteúdo do tipo categorial por temática (BARDIN, 2011), tendo por categorias: proposta curricular para Educação Física; Apropriação e produção curricular.

### **3 ORIENTAÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE/PE**

Camaragibe, município situado na Região Metropolitana de Recife, emancipado há 34 anos, teve sua Política Educacional fundamentada “[...] em princípios de uma Administração Democrática e Popular [...]” (CAMARAGIBE, 2009, p.116).

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

4 Destacamos que, entre os professores de Educação Física que durante a pesquisa compunham a RMCg, apenas dois estavam na rede desde o processo de elaboração da proposta Camaragibe, o qual se deu de 2007 a 2008, sendo publicada em 2009, os demais ingressaram na rede por meio de concurso realizado em 2008, com posse após finalização do processo de elaboração.

5 Para detalhes acessar <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-camaragibe-pe-538-vagas>

6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96: Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

7 É pertinente esclarecer que a pesquisadora principal foi quem realizou a coleta dos dados (entrevistas), e não possuía nenhum vínculo com a Rede em questão, bem como não participou em nenhum momento da construção da proposta curricular investigada.

A partir desses diferentes mecanismos, a população, a comunidade escolar (equipe da Secretaria de Educação, professores, estagiários, coordenadores, diretores, alunos, pais), vários representantes da sociedade civil e especialistas-assessores participaram ativa e criticamente na construção e implementação das políticas educacionais, corroborando o ideário de gestão participativa, também adotada pela rede.

Nos últimos dois anos, a Secretaria de Educação de Camaragibe contou com a assessoria de especialistas, mestres e doutores das diversas áreas para reunir os educadores da rede municipal, que, num somatório de esforço e dedicação, revisaram, discutiram e formularam uma nova proposta curricular, atualizada com as discussões nacionais (CAMARAGIBE, 2009, p.5)

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

Neste contexto foi elaborado um documento “Proposta Curricular: Ensino Fundamental da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série”, publicado no ano de 2000 (CAMARAGIBE, 2000). Reconhecendo-se como proposição inacabada, este sofreu reestruturações que culminaram com a publicação da segunda versão, nove anos após a primeira, intitulada: “Proposta Curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos” (CAMARAGIBE, 2009), sendo esta nossa fonte documental de dados, já que orienta a prática pedagógica nas aulas de EFE nos dias atuais.

No que concerne ao processo de construção dessa proposta identificamos que se deu através de um programa de formação continuada, em várias reuniões entre os participantes, travando-se diálogos e reflexões que culminaram com documento curricular para EFE.

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

No processo de construção, tomou-se como referência o acúmulo histórico do município acerca do componente curricular. Partindo-se da análise de documentos que orientavam as práticas curriculares, realizou-se uma diagnose com os professores da rede acerca de seus entendimentos tomando como ponto de partida as seguintes questões: o que é a EFE? E quais seus conteúdos e características? Também se buscou identificar as realidades e necessidades nas escolas, no intuito de valorizar e analisar a prática curricular. Com base na interpretação dos materiais obtidos, a proposta foi estruturada.

Para Santiago e Batista Neto (2012), a forma adotada para construção de uma proposta curricular municipal, a exemplo de Camaragibe, com a participação de diferentes sujeitos envolvidos com a educação, sinaliza um encaminhamento para superação do papel de “[...] instâncias homologatórias, repassadoras e executoras de políticas concebidas externamente” (p.129) atribuídas às escolas e professores quando não lhes é garantido o direito de participação efetiva na construção das propostas curriculares.

Todavia, centrar o currículo na concretude das realidades escolares não pode significar omissão da secretaria ou sua retirada do cenário. Pelo contrário, além dos indispensáveis recursos e incentivos a serem propiciados em uma interação constante com a escola, discussões entre os sujeitos dessa escola e técnicos comprometidos e abertos ao diálogo são necessárias para incrementar a qualidade do trabalho e garantir o sucesso da proposta, que é sempre uma intenção, um projeto, que adquire forma própria em cada escola e em cada sala de aula (MOREIRA; PARAISO, 2010, p. 150).

Quanto aos princípios norteadores, a proposta subsidia-se, de forma mais ampla, no sociointeracionismo vygotskiano<sup>8</sup>e, de forma específica, na perspectiva crítico-superadora da Educação Física, por essa manter coerência com os princípios da política educacional da RMCg, em especial, a indicação para que a formação do aluno seja voltada para a construção de um cidadão crítico, autônomo, reflexivo, capaz de perceber-se como unidade e totalidade na sociedade em que está inserido, a partir da dinamicidade e contradição existentes em seu contexto sócio-histórico (COLETIVO DE AUTORES, 2014).

Tomando como referência a perspectiva crítico-superadora, a proposta de Camaragibe (2009) elege como objeto de estudo a cultura corporal e organiza os saberes a partir de cinco temas, são eles: jogo, luta, dança, esporte e ginástica. Salientamos que a proposta sinaliza os temas, porém não sugere uma distribuição deles em unidades didáticas, ficando a cargo dos professores em suas escolas escolherem a organização desses ao longo do ano, assim como justificar suas opções.

No que concerne aos princípios que devem orientar a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de EFE e a partir dos temas acima descritos, a proposta alerta, como primordial, que os conteúdos sejam expressões corporais oriundas das relações sociais e, historicamente, produzidas pelo homem com relevância social para o aluno de Camaragibe, adequando as possibilidades físicas e materiais da escola e também “[...] levar em consideração as possibilidades de avaliação do conhecimento ensinado” (CAMARAGIBE, 2009, p.119), uma vez que a avaliação é imprescindível para acompanhamento da função da EFE.

#### **4 APROPRIAÇÕES E PRODUÇÕES CURRICULARES DOS PEF**

Perrotti e Pieruccini (2007), considerando problemáticas culturais próprias da contemporaneidade, desenvolvem reflexões acerca das relações indissociáveis entre informação e educação. Para tanto, argumentam em torno do conceito de apropriação cultural, sendo a “apropriação” entendida como adaptação e propriedade.

[...] a apropriação implicaria atuação e afirmação dos sujeitos nas dinâmicas de negociação de significados; representaria, no caso específico que nos interessa, transação de significados que diferencia e constitui os negociadores como sujeitos da cultura, protagonistas, cidadãos (PERROTTI ; PIERUCCINI, 2007, p. 74).

A partir dos autores, e sem isolar os sentidos destacados, trabalhamos com o entendimento de que apropriar é transformar o que se recebe em algo próprio, produzindo sentidos e significados de maneira inventiva.

<sup>8</sup> Reconhecemos que o termo sociointeracionismo foi utilizado, por alguns autores, como sinônimo da Teoria Histórico-Cultural, em especial, no início dos estudos brasileiros que buscaram subsídio dessa teoria para o campo da Pedagogia. Porém, alguns autores, entre eles Duarte (2001), tecem considerações no que concerne às peculiaridades dessa teoria e o que a diferencia dos estudos intitulados de interacionistas. Entretanto mantivemos a denominação em função da proposta analisada adotá-la.

Ao se apropriarem de orientações da proposta curricular, os PEF revelam elementos de interação e decisão acerca dos fundamentos da política educacional, não como mera aproximação ou distanciamento do que aponta um documento oficial, mas, principalmente, pela mobilização de saberes/poderes/quereres envolvidos na prática pedagógica. Assim, as análises realizadas dão a entender que os professores vivenciam e realizam um movimento de apropriação e produção curricular diante de orientações advindas do documento oficial.

Na visão dos PEF acerca do que é uma proposta curricular, identificamos um subsídio teórico para a prática pedagógica, facilitando a construção de uma sequência/hierarquia do que deve ser ensinado e que contribui para que as aulas de EFE não sejam um conjunto de atividades desarticuladas de um objetivo.

Proposta curricular é para dar um norte na nossa prática. Para não ficar algo solto. Tudo tem que ter algum fundamento, tem que ter alguma base, para que a gente possa dar uma certa sequência ao trabalho que a gente desenvolve [...] Ele [o professor] tem que seguir algo, ele não pode dizer hoje eu vou trabalhar isso, na próxima semana eu acho que vou trabalhar aquilo. Eu acho que o trabalho assim se perde, não tem uma sequência, não tem uma rotina (PEF9).

Apesar da preocupação com questões relativas à dosagem e sequenciação dos conhecimentos abordados nas aulas, ressaltamos que, no contexto das falas, os professores não demonstram preocupação com o conteudismo geralmente encontrado em propostas tradicionais, mas, sim, com a busca da legitimidade do componente curricular Educação Física.

Outro elemento que revela distanciamento das teorias tradicionais foi evidenciado quando abordamos com os professores seus entendimentos acerca do papel que a EFE desempenha frente à formação dos alunos. Identificamos, majoritariamente, o reconhecimento de que o componente curricular deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos perante os temas da cultura corporal, em detrimento da mera execução de movimentos.

[...] tentar formar um aluno no sentido de dar a ele a capacidade de criar, de ser mais crítico [...] que ele vivencie, que tenha esse primeiro contato com os conteúdos da cultura corporal de forma crítica, de forma que ele possa criar, recriar, buscando novas experiências na linguagem da cultura corporal (PEF10).

Nesse fragmento, identificamos uma aproximação com o que a proposta (CAMARAGIBE, 2009) incube à EFE de realizar, a saber:

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

Compreendemos ser de extrema importância essa congruência entre a intencionalidade expressa em Camaragibe (2009) e o entendimento que os professores têm do papel da EFE. Proposta e prática curricular são convocadas a superar pseudoneutralidades, assumindo, portanto, que as aulas de Educação Física também são espaços onde se formam sujeitos. As intencionalidades do currículo formal, presentes na proposta curricular, têm na ação docente algo imprescindível, pois este é um dos entes responsáveis pela formação dos estudantes. Sua ação, por sua vez, tem aparato e fundamento nas intenções presentes no documento curricular.

Outro aspecto que tem profunda relação com o aluno que se busca formar é o objeto de estudo delimitado para a EFE, pois diz respeito ao conhecimento que poderá apreender. No tocante a esse aspecto, corroborando os achados de Aguiar (2014), identificamos que o objeto de estudo ainda é um tema que necessita ser mais discutido com os professores, tanto no que concerne à definição, quanto às especificidades da cultura corporal. Dos dez professores entrevistados apenas três conseguiram apontar de forma contundente qual o objeto de estudo.

A proposta curricular de Camaragibe é voltada para a cultura corporal. [...] A escola não tem que formar atletas. A escola tem que proporcionar ao aluno toda essa vivência. A Educação Física não é só esporte, não é só jogo. Tem outras coisas que permeiam a Educação Física. Concordo que a cultura corporal seja objeto sim (PEF6).

Entre os demais professores, as falas exprimem dúvidas e até possíveis incongruências em relação a qual é o objeto de estudo delimitado pela proposta (CAMARAGIBE, 2009) para a EFE.

Ela é bem diversificada, eu não vejo um objeto de estudo, eu vejo objetos de estudo. Onde a gente pode colocar o desenvolvimento motor, a formação do cidadão em si, a interação entre pessoas, assim a gente vislumbra vários objetos (PEF8).

Eu sei que ela segue a proposta de cultura corporal do movimento, os conteúdos que devem ser contemplados são os conteúdos da cultura corporal: jogo, dança, esporte, lutas, dentro de uma cultura corporal de movimento, dentro da proposta da cultura corporal (PEF5).

Apesar de não ser recente, o uso do termo cultura corporal, objeto de estudo da EFE, delimitado na proposta de Camaragibe, ainda demanda reflexões. Tanto pelos professores participantes da pesquisa e, até mesmo, entre os próprios autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, o qual pode ser considerado o grande consolidador do conceito na perspectiva crítico-superadora.

Souza Júnior et al. (2011) chamaram atenção para que 21 anos após a publicação do livro há diferenças de compreensão acerca da cultura corporal entre os autores. Entretanto, em meio às diferenças explicativas encontramos semelhanças, por exemplo, a desnaturalização da dimensão corporal humana, muito associada à necessidade de superação dos conceitos de atividade física.

Bracht (2003), analisando diferentes concepções do objeto da Educação Física, afirma que sua especificidade deverá se relacionar, de forma direta, com a sua função social, nos remetendo às práticas corporais que passam a ser entendidas como formas de comunicação que constroem cultura e é influenciada por ela. Para o autor as perspectivas da atividade física e do movimento humano estariam levando a Educação Física a perder sua especificidade como disciplina escolar, pois essas não permitem ver o seu objeto como construção social e histórica e sim como elemento natural que se revela de forma inerte (SOUZA JÚNIOR et al. 2011, p. 396).

Diante dessa constatação acreditamos serem imprescindíveis discussões mais profundas acerca desse objeto de estudo frente ao compromisso acadêmico, social e político da EFE, pois, caso contrário, as dúvidas e incongruências podem se configurar como contradições teóricas.

A cartografia do conceito de cultura corporal realizada por Gramorelli e Neira (2016) é um primeiro passo nessa direção. Tendo surgido sob forte influência das teorias críticas da

educação, em um contexto de redemocratização e abertura política, a noção de cultura corporal tem seu viés crítico enfraquecido pela influência de estudos fundamentados na Antropologia Cultural e pela publicação de textos e documentos que buscaram neutralizar o potencial transformador inicial do conceito, retomando a concepção psicobiológica do componente. O *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) é um desses documentos que exemplificam o enfraquecimento, relacionando-a à tipologia dos conteúdos proposta por Coll (1997). Mais recentemente, sob influências das teorias pós-críticas, a noção de cultura passou a ser compreendida como campo de lutas pela significação, o que permitiu ressignificar a cultura corporal, sinalizando a necessidade da problematização dos discursos e representações que perpassam as práticas corporais.

Ainda com relação ao objeto de estudo, um dos PEF, discorrendo sobre como os seus pares lidam com essa questão, faz referência a um distanciamento entre a intencionalidade do documento curricular analisado (CAMARAGIBE, 2009) representada pelo currículo formal, e o que, de fato, acontece na prática.

Ai assim... mas é uma proposta que... vamos dizer que eu acho que tenha aceitação da maioria [...] Agora, é o que eu te falei lá no começo, existe uma diferença entre o que, às vezes, tá escrito e o que é possível. Porque entre o que tá escrito e o que eu vou fazer... Conteúdo ginástica, por exemplo... a ginástica que eu vou fazer do mesmo jeito lá fora no barro, não vou poder botar os meninos para sentar. E de tarde não vou poder deixar eles muito tempo expostos no sol porque eles vão ter que ter outras proporções e aí? Isso interfere na questão da proposta, que não pode ser materializada, não é?! (PEF10).

Ainda que alguns professores tenham apontado distintas denominações com relação ao objeto de estudo, conforme discutimos acima, ao dialogarmos acerca dos principais temas abordados, todos os professores afirmam tratar-se da ginástica, dança, luta, jogo e esporte.

Ao explorarmos o entendimento dos professores sobre cada um, começam a surgir em suas falas alusões de como os temas são trabalhados. Nesse momento, verificamos embates entre o objeto de estudo cultura corporal e a forma como a ginástica, dança, luta, jogo e esporte são abordados por alguns professores.

[...] ginástica, no meu entendimento seria a questão dos movimentos, em si, **movimentos naturais**, e como falei é uma questão assim, ligada à **questão de higiene, cuidado do corpo** essas coisas assim que eu atrelo à questão da ginástica também que você deva tá despertando nos meninos, o porquê de por que se exercitar [...] (PEF10, grifo nosso).

O exemplo apresentado pelo professor nos permite inferir um risco de contradição teórica. As concepções manifestadas pelo docente afastam-se da que se faz presente na proposta do município. Alcançando resultados semelhantes em estudo realizado junto aos professores paulistanos, Aguiar (2014) enfatiza que, apesar da participação dos professores na elaboração da proposta curricular daquela cidade e após a implementação de uma política de formação continuada bastante intensiva, alguns professores parecem reproduzir concepções adquiridas à época da licenciatura, ou mesmo disseminadas na sociedade através dos veículos de comunicação.

Destacamos, porém, que não foram apenas dúvidas, incongruências e possíveis contradições que verificamos nas falas dos professores quanto a seus entendimentos acerca dos temas da cultura corporal. Reconhecemos também, entre professores entrevistados,

entendimentos subsidiados pela visão da cultura corporal como forma de expressão da linguagem social e historicamente construída pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 2014).

[...] em relação à dança é o seguinte: eu tento trazer a cultura, principalmente, agora [a escola] trabalhou frevo, foi em cima da cultura, da música, da expressão do corpo. Independente se você dança de um jeito, ou de outro, independente se é certo ou errado o passo para mim, mas a expressão do corpo para mim é o mais importante, independente do que ele faça. Então, eu não corrojo o movimento [...] Com relação à luta a mesma coisa, trabalhar o respeito, o conhecimento, a história da luta, ou de alguma luta [...] ginástica é expressão do corpo também, eu trabalho a concentração, a expressão do corpo, tento trabalhar o desenvolvimento motor, na ginástica, na hora de equilibrar, na hora de correr, na hora de saltar. Independentemente se consiga, ou não, se faz com o pé direito, ou se faz com o pé esquerdo bem, ele tenta fazer com o pé direito se conseguir faz, se não conseguir coloca os dois pés, vai de novo, então, respeito o limite dos meninos [...] no esporte a mesma coisa [...] (PEF1).

Os diferentes entendimentos revelados pelos professores apontam para as diversas e até opostas conduções das práticas pedagógicas desses sujeitos, ainda que partam de um comum reconhecimento dos temas que compõem a cultura corporal, o citado suporte do professor ao desenvolvimento motor pode expressar um dilema na relação entre método e conteúdo, entre estratégia e conhecimento, entre teoria de recorrência e aprendizagem objetivada.

O ser humano como ser integral possui, inherentemente à sua existência, diferentes dimensões que costumamos citar (afetiva, cognitiva, motora...) ainda que, por compreendermos a sua indissociabilidade, não usemos tal suporte. Com isso perguntamos: o professor intenciona de fato o desenvolvimento das capacidades motoras básicas e complexas usando a ginástica para isso? Neste caso esta última seria o meio e a dimensão motora o objeto da aprendizagem. Ou o professor recorre a tais teorias do desenvolvimento motor para ter uma referência para organizar a complexidade das experimentações corporais na aula? Por exemplo, uma criança de seis anos consegue realizar saltos com as pernas estendidas e alternadamente um leve toque do pé ao solo? Ou esta seria uma ação corporal mais complexa?

Ainda que seja suporte teórico que possamos recorrer, esta referência apresenta uma incongruência com a perspectiva crítica, pois termina por dicotomizar a ação humana.

Nesse contexto, é significativo destacarmos que um dos professores chama atenção para este aspecto da influência do entendimento que se tem dos eixos na prática pedagógica de cada um dos professores.

[...] o meu entendimento se reflete na prática, não é?! Como eu encaro cada uma desses [temas da cultura corporal] e como eu procedo em cada um [...] A questão dos esportes eu trabalho... eu trabalho muito apresentando os esportes de maneira muito global. Apresentando regras, fazendo eles entenderem que nem tudo é bagunçado, não é?! Apresento a questão da atenção, a questão do cooperativismo, a questão da estratégia, para os maiores. Para os menores a questão do pensar rápido, da velocidade de ação e de reação. A questão da dança é mais pela questão do ritmo. A questão de entender um pouco de como é que a música influência nos movimentos corporais. A questão dos jogos eu procuro resgatar os jogos populares [...] Então, eu trabalho o meu entendimento em relação aos eixos é o que eu coloco na prática, eu entendo dessa maneira e aplico isso na prática (PEF3).

Aqui, nessa diversidade de entendimento, uma hipótese ainda é a dúvida, a incongruência e a contradição. Entretanto, apontamos uma chance pela transitoriedade explicativa das teorias, uma dinâmica na história acadêmica da área, nem sempre acompanhada de linearidade, clareza, consistência. Um esforço no processo formativo e de amadurecimento profissional, buscando superar, compreender, implementar e criticar as diversas visões.

Entretanto, a forma de abordar os temas e conteúdos, por exemplo, de ordem metodológica, ainda que orientado pela mesma visão de Educação Física desde 2000 na RMCg, não parece ter sido suficiente para que os professores se apropriasse dos seus fundamentos e modifcassem suas práticas.

Até por que nove dos dez docentes entrevistados foram empossados um ano depois da publicação do documento curricular e ainda que participassem de formações continuadas para debater sua implementação na rede, essa recentidate é marcante.

[...] professores que entraram há pouco tempo, não é?! Todos eles têm o mesmo período... têm menos de dois anos... aqui eu acho que a gente não passa muito mais que dois meses, eu acho que no máximo dois meses sem se reunir, sem conversar, sem tentar chegar a um consenso em relação a algumas coisas. Até porque primeira coisa quando entrou foi discutir a proposta de Camaragibe, foi ver qual era a proposta. A proposta já estava feita. O que talvez é... não traga tanta legitimidade como se fosse os professores que tivessem construído a proposta. Não, a gente chegou e a proposta já estava pronta (PEF10).

Lima (2015), após acompanhar professores que participaram de ações formativas voltadas para a implementação de um novo currículo na rede municipal de São Paulo, chegou à conclusão que as modificações na prática dependem de coerência entre a proposta curricular e as políticas formativas.

Pelo exposto, diante das contribuições dos professores de Camaragibe, reconhecemos que o caráter orgânico do currículo, sua integralidade teórica, política e prática se configuram num movimento contraditório de influências mútuas. Porém, levantamos a hipótese de que as assimetrias, distanciamentos, aproximações estão muito condicionados ao tempo e tipo de envolvimento do docente na apropriação e produção curriculares, especialmente perante um processo de formação continuada que propicia e convoca para elaboração curricular ou mesmo para reflexão de sua implementação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, evidenciamos que não se trata de interpretar as proximidades e distâncias identificadas, nas falas dos PEF, como elementos de aferição do grau de potencialidade de se reproduzir, na prática pedagógica, as intencionalidades da proposta, mas, sim, como revelações de um processo peculiar de interações e decisões com as indicações para a sistematização dos conhecimentos da EFE.

No que concerne à compreensão do que é uma proposta curricular, as falas dos PEF indicam, sobretudo, que essa orientação curricular é vista como uma orientação, um elemento que auxilia na organização dos conteúdos a serem trabalhados, de forma a contribuir com a legitimação do componente curricular.

Já no que diz respeito aos aspectos intrínsecos da relação entre a proposta e a prática pedagógica chamamos a atenção para a lacuna existente entre a identificação, por parte dos PEF, dos temas/eixos abordados pela perspectiva crítico-superadora e a compreensão epistemológica da cultura corporal como objeto de estudo. Mais do que isso, é impreverível que os professores saibam quais as implicações dessa abordagem em suas práticas pedagógicas, no que concerne ao projeto de sociedade, homem, educação e Educação Física defendidos pelo Coletivo de Autores (2014), uma vez que esse foi o referencial central do documento.

Tal referencial defende uma formação que, conforme a maioria dos PEF, deve ser crítica, superar a mera execução de movimentos, reconhecer o aluno como sujeito que cria e recria a partir do acerco da cultura corporal.

Nesse sentido, é necessário que as interações e decisões entre proposta e prática pedagógica revelem que o trabalho com os temas contribui com o papel que se atribui à EFE frente à formação dos alunos. Quanto a isso, identificamos entre alguns dos PEF a existência de (co)fusões de diferentes subsídios teóricos na condução da prática pedagógica. Subsídios esses que ora se aproximam do referencial teórico da crítico-superadora, e ora se distanciam por ter como centro as ações motoras, ou a higienização dos corpos. O que põe em xeque se a função atribuída à EFE é de fato moduladora da prática pedagógica dos professores, ou se outros elementos acabam por se fundirem nessa prática.

Frente à tessitura que reveste o processo de interações e decisões como proposta curricular para a EFE (CAMARAGIBE, 2009) pelos PEF apontamos, como premente, a necessidade de uma ampliação das discussões acerca da proposta curricular junto a esses sujeitos, para que, coletivamente, eles possam se apropriar mais profundamente, analisar e avaliar, criticamente, os fundamentos da proposta, à luz da concretude de suas práticas pedagógicas, apontando quais elementos da proposta contribuem qualitativamente com o papel da assumido pela EFE na rede e quais precisam ser revistos para que não se assuma o risco de transformar a proposta curricular da área em documento meramente contemplativo, sem contributo para a formação das identidades críticas dos alunos do município de Camaragibe. Assim como o coletivo de professores precisa rever suas apropriações e produções na prática curricular, pensando, prioritariamente, na intencionalidade política de sua ação educacional frente aos estudantes em sua trajetória de formação com sujeito histórico de uma sociedade de fato democrática.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo:** aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial. 2014. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2014.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação física– terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF, 1998.

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

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal. **Proposta curricular:** Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2009.

CAVALCANTE, Silvia. O processo de descentralização político-administrativa no município de Camaragibe. In: MENEZES, Vilde (Org.). **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas:** a experiência de Camaragibe. Recife: Bagaço, 2005. p.73-118.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática, 1997.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Reflexões sobre as Propostas Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, p.1-11, 2014.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física:** novas paisagens para um novo tempo. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural.** São Paulo: Blucher, 2016. p. 87-103.

LIMA, Maria Emilia. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos:** a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física. 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

NEIRA, Marcos Garcia. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**, v. 5, n. 2, p. 233-254, jul./dez. 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface (Botucatu)**, v. 14, n. 35, p. 783-795, dez. 2010.

PAIVA, Andréa Carla de. **Pedagogia Histórico-Crítica e currículo escolar:** contribuições para a prática pedagógica da Educação Física. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, UPE/UFPB, 2017.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Marilda Lopes Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy Pires (Orgs.). Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: NÉCTAR, 2007. p. 46-95. Disponível em: <<http://www2.eea.usp.br/nucleos/colabori/documentos/Infoeducacao.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

ROCHA et al. As Teorias Curriculares nas Produções Acerca da Educação Física Escolar: uma revisão sistemática. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política educacional do município de Camaragibe: o caso da educação física. In: MENEZES, Vilde (Org.). **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas: a experiência de Camaragibe**. Recife: Bagaço, 2005. p. 361-397.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.125-142, set. /dez. 2012.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, conhecimento e Educação Física escolar. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. **Educação Física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. 2. ed. Recife: EDUPE, 2011. v. 1, p. 87-98.

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

SOUZA JÚNIOR et al. O coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.33, n.2, p.391-411, abr./jun.2011.

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

**Apoio:**

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior