

IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES: ESTUDO COM DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

IMPLEMENTING EDUCATIONAL POLICIES AND TEACHERS' CONCEPTIONS: STUDY WITH TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

Anoel Fernandes¹

Resumo

No presente estudo buscou-se apreender os desdobramentos do embate realizado entre as concepções de um grupo de 6 professores *versus* a concepção presente na proposta pedagógica implantada na rede pública estadual paulista (SEE/SP, 2003), para a disciplina de Educação Física nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Como procedimento de coleta de dados, realizou-se entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se que há diferenças nos modos de conceber a Educação Física entre os professores investigados. No entanto, quando confrontamos essas diferenças com a proposta oficial da SEE/SP, percebe-se que, entre os professores mais experientes, há uma grande aceitação dos princípios ali expressos. Portanto, todos adotam a proposta em vigência, assumindo-a, inclusive, como sendo sua própria concepção de Educação Física para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Já os professores iniciantes apontam para outras possibilidades que se situam para além da proposta.

Palavras-chave: Política Educacional. Concepção Docente. Educação Física.

Abstract

The present study attempted to apprehend the unfolding events of the clash between the conceptions of a group of 6 teachers versus the present conception implanted in the pedagogical proposal of the public schools (SEE- SP, 2003), for the discipline of physical education in the initial grades of elementary school. As a procedure for data collection, there were semi-structured interviews that revealed that teachers have different ways of thinking about Physical Education. However, when we confront these differences with the proposal, it is clear that, among experienced teachers, there is a wide acceptance of the principles expressed in the SEE-SP (2003) proposal. In consequence, all teachers adopt the proposal in effect, taking it as being their own conception of Physical Education for the Elementary School grades. However, beginner teachers point to other possibilities that go beyond the proposal.

Keywords: Educational Policy. Teaching Design. Physical Education.

Introdução

Uma questão que parece paradoxal na educação brasileira é a ambiguidade com que os professores atuantes na educação básica são tratados pelos órgãos gestores governamentais,

¹Doutor em Educação: história, política, sociedade - PUC/SP.

Professor do Curso de Educação Física - Faculdade Anhanguera de Campinas.

Diretor da EE Professor José Carlos de Ataliba Nogueira. E-mail: anoelfernandes@ig.com.br

uma vez que, parte do discurso oficial propala a necessidade de um tipo ideal de professor, como sendo aquele crítico, reflexivo e autor de suas ações. Por outra parte, esses mesmos órgãos gestores apresentam, com frequência, propostas pedagógicas para os professores aplicarem. Em geral, essas propostas são elaboradas pelos órgãos responsáveis pelo ensino no país, seja em nível federal, estadual ou municipal, e têm como alvo “interferir” na prática dos docentes que atuam na educação básica. Longe de desconsiderar a relevância das ações voltadas para o desenvolvimento curricular, tampouco as intenções daqueles que as elaboram, a presente pesquisa visou investigar o embate entre as concepções e saberes que os professores mobilizam em suas práticas cotidianas *versus* a proposta educacional implantada no ano de 2003 na rede pública estadual paulista para a disciplina de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gimeno Sacristán (1999, p. 41) argumenta que, quando os indivíduos são colocados frente a uma demanda externa hierarquicamente estabelecida, os mesmos podem ter reações diversas, sobretudo se as determinações vierem por meio de decretos e normas a serem cumpridas. Ao mencionar a relação dos professores com os fins da educação decididos institucionalmente desde o exterior da escola, o autor enfatiza que: “[...] a aceitação justifica a função delegada dos docentes, e o conflito entre o profissionalismo autônomo, a liberdade de cátedra e o respeito à livre consciência, por um lado, e, por outro o acatamento dos currículos estabelecidos ou pôr-se ao serviço do projeto de outro (seja o estado, o patrão), não é um problema fácil de resolver”.

A dificuldade destacada pelo autor está justamente no imbróglio que vem se desenhando historicamente, e que, cada vez mais, vem sendo sedimentado nessa “conflituosa” relação em que os professores ficam de um lado e os elaboradores de propostas de outro. Frente a tal cenário, o objetivo central aqui é relacionar as concepções de um grupo de professores atuantes na rede pública estadual paulista diante da proposta pedagógica SEE/SP (2003) para a disciplina de Educação Física. No entanto, antes de adentrar os dados da pesquisa, apresentam-se a seguir algumas reflexões sobre a Educação Física, como área de conhecimento e sua relação como prática pedagógica no âmbito escolar.

A Educação Física escolar e a implantação da proposta pedagógica para a rede pública estadual paulista no ano de 2003

A Educação Física conseguiu, nos últimos tempos, importantes avanços no que diz respeito ao seu significado no âmbito escolar. Assiste-se, nessa área de conhecimento, a tentativa de romper com alguns modelos pedagógicos que nortearam a prática de ensino até, aproximadamente, três décadas atrás. Conforme Darido (2003), desde meados dos anos de 1980, a Educação Física começou a trilhar outros rumos, a partir do surgimento das novas abordagens da Educação Física escolar.

Dessa forma, a Educação Física escolar, atualmente, tem baseado suas perspectivas e propostas nas abordagens que surgiram visando uma mudança de concepção na área. Assume-se aqui a classificação feita por Darido (2003). A autora aponta que, na busca de romper com os moldes tradicionais, surgem várias abordagens, entre as quais algumas com enfoque mais psicológico (psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista, e com base em jogos cooperativos). Há outras com enfoque mais sociológico e político (crítico- superadora, crítico-emancipatória, cultural, sistêmica e baseada nos PCNs); e outras, ainda, com enfoque biológico, como a da saúde renovada. Vale ser ressaltado que, quando se pensa em novas abordagens e tendências, naturalmente, novas perspectivas também surgem, bem como a possibilidade de que novos resultados possam ser obtidos devido à tentativa de renovação.

Embora não existam dados mensuráveis acerca dos avanços da Educação Física escolar, aponta-se que, mesmo caminhando a passos lentos, essa área vem conquistando seu espaço e *status* na escola. Para melhor localizar essas conquistas e, por conseguinte, situar o objeto de pesquisa deste trabalho, destaca-se como um relevante ganho para a área o retorno do professor especialista de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública estadual paulista, mesmo que isso não signifique, necessariamente, que a situação das escolas tenha se alterado substancialmente. A rede pública estadual de São Paulo, até o ano de 2002, não contava com professor especialista (com formação específica em Educação Física) para ministrar aulas no Ciclo I (1ª a 4ª série, atualmente 1º ao 5º ano), sendo a disciplina ministrada pelo(a) professor(a) polivalente. No ano de 2003, houve o retorno do professor especialista de Educação Física para as aulas do Ciclo I.

As Diretorias de Ensino, por meio de seus Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), ficaram encarregadas da implementação da proposta, tornando-se responsáveis por difundir

junto aos professores, por meio de capacitações, o objeto de estudo e ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na Diretoria de Ensino, Região de Campinas Oeste (DERCO), a implantação da proposta, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), se deu a partir de uma apostila com conteúdos e atividades que os professores de Educação Física deveriam aplicar na escola. A referida apostila, embora contenha conceitos relacionados à abordagem da saúde renovada, foi elaborada segundo postulados da corrente pedagógica denominada desenvolvimentista².

O material direcionado aos professores da rede pública estadual pela SEE/CENP (2003) teve como elaboradores os professores Edson Renato Nardi, Luis Fernando Vieira Coelho, Maria Elisa Kobs Zacarias, e Sérgio Roberto da Silveira. Os autores elegeram como unidade temática, “Conhecendo o Movimento”. O início da apostila é destinado à apresentação dos conceitos específicos e suas respectivas definições, acompanhadas de desenhos ilustrativos, os quais têm por objetivo facilitar o entendimento dos conceitos por parte dos professores. Em seguida, tem-se uma definição de cada conceito e seus enfoques. Os elaboradores da apostila, mais precisamente dois deles, Sérgio Roberto Silveira e Maria Elisa Kobs Zacarias, apresentaram também algumas diretrizes gerais por meio das quais os professores deveriam se guiar. No item **produção de atividade** destacam que, antes de propor qualquer atividade, o professor precisa estudar, enfatizando que, nesse momento, o objetivo é a reflexão do professor acerca da importância do planejamento da aula. Quanto ao processo de **elaboração de aula**, apontam para a necessidade de o professor se dedicar a algumas ações, tais como conhecer, estudar, organizar didaticamente o conhecimento, selecionar os conteúdos e conhecer/compreender os conceitos determinados na apostila.

No que se refere à **intencionalidade da aula**, sugerem que o professor deve refletir sobre a seguinte questão: “O que eu quero com essa aula?”, sem, entretanto, perder de vista o

²A abordagem desenvolvimentista tem no professor Go Tani o seu principal divulgador. Tani et. al. (1988), classificam que todo comportamento humano pertence a um dos três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor, sendo que na maioria dos comportamentos existe a participação dos três domínios. Manoel (1994) sugere que para evitar os problemas de ordem motora, o patrimônio cultural da humanidade, manifestado pelo esporte, pela dança e por outras habilidades, deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno, sendo que o conhecimento da sequência de desenvolvimento motor fornece subsídios essenciais para uma educação que vise à formação de um ser com autonomia e capacidade integrativa na sociedade.

foco da unidade temática – Conhecendo o Movimento, assim como os conceitos orientadores. Quando destacam **o que ensinar e o que aprender em uma aula**, mencionam que o professor deve ter clareza daquilo que vai ensinar, e ter metas e intenções sistematizadas para que o aluno saiba expressar sinteticamente o conceito aprendido. Na **atividade prática**, apontam para alguns princípios, tais como: a inclusão, o respeito à heterogeneidade, o respeito ao repertório motor dos alunos e à necessidade da atividade prática estar sempre atrelada a um conceito. No item **conversando com os alunos**, destacam a importância de o professor conversar com os alunos antes e após a atividade prática, sendo que antes, se deve anunciar e explicar o conceito que será desenvolvido durante a aula, após problematizar com os alunos se o conceito anteriormente explicado foi contemplado durante a aula. E, finalmente, apresentam **a sistematização do conhecimento** como parte final do desenvolvimento da aula, com o intuito de que tal sistematização possa ser manifestada pelo aluno em diferentes linguagens, tais como a escrita e a oral. Esse momento deve acontecer em três (3) fases: a ação coletiva; a ação em um pequeno grupo; e a ação individual, em que cada aluno apresenta sua compreensão particular do conceito por meio da realização de registros.

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

Os professores deveriam realizar registros das produções dos alunos, que seriam apresentados em *portfolios* e painéis no final do ano letivo, assim como também nas reuniões/convocações mensais ou bimestrais, para as quais os professores são convocados pela Diretoria de Ensino³.

³ Um fator que vale ser ressaltado é que tais convocações ocorreram entre os anos de 2003 a 2007, sendo que nesse período os professores eram convocados devendo apresentar suas produções. O intuito era a reafirmação dos objetivos da proposta. No entanto, como sabemos, no Brasil as políticas e propostas educacionais carecem de continuidade, e com a entrada da nova Secretária da Educação, a partir do ano de 2008, a SEE/SP adotou uma política que não contempla a educação continuada, e nem capacitações, com a justificativa de “não tirar o professor da escola e da sala de aula”. Contudo, a proposta ainda está vigente, tendo somente como diferenciação o fato dos professores não terem que apresentar mais as produções dos alunos em convocações periódicas.

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

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

Ao adentrarmos a literatura sobre como se estabelece a relação entre as propostas elaboradas externamente com as práticas dos docentes, vale destacar as ponderações de Hutmacher (1996), na medida em que considera existir, atualmente, uma clivagem entre os que pensam (planejadores da educação) e os que fazem (ou executam na prática aquilo que se preconiza nas propostas pedagógicas: professores na escola). Conforme o autor, essa clivagem vai cada vez mais acentuando o mal entendido clássico e bloqueador: os que refletem têm tendência para considerar os que agem como ignorantes; os que agem têm tendência para considerar os especialistas como sonhadores, que não conhecem nada da realidade prática (Hutmacher, 1996, p. 72).

Nas discussões sobre como as propostas são implantadas, pode-se apontar que é na escola que se conhecem os impactos, os limites e as dificuldades. Sampaio (2002) alerta que são desastrosas as mudanças simplesmente impostas pelos órgãos superiores sem a presença dos professores na sua formulação e elaboração, afirmando a autora que: “Quando colocados frente a uma proposta de mudança, os professores se indagam o que lhes trará como resultado, não no abstrato, mas para cada professor, em cada contexto, e fazem o que conseguem e acham que vale a pena dentro de suas situações concretas” (Sampaio, 2002, p. 16).

Embora no caso do presente estudo não estejamos frente a nenhuma mudança substantiva, e sim diante da implantação de um novo currículo de Educação Física, que veio acompanhada do retorno do professor especialista ao Ciclo I do Ensino Fundamental, no

presente trabalho buscou-se entender como os professores estabeleceram relação com a referida proposta, verticalmente imposta pela SEE/CENP, via DERCO e ATPs.

Dessa forma, permite-se levantar as seguintes questões decorrentes:

1 - Como acontece a articulação entre a concepção pedagógica do professor, tendo como parâmetros sua formação inicial e continuada, e as concepções definidas pela SEE-SP/CENP (2003)?

2 - Qual é a concepção do professor sobre a Educação Física escolar?

3 - O professor consegue trabalhar norteado por sua concepção? No caso de ter algumas dificuldades, quais seriam elas?

4 - Considerando que a abordagem desenvolvimentista é aquela defendida na proposta da SEE/CENP, cumpre questionar: o professor conheceu, em sua formação, tal abordagem?

Abordagem metodológica

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

Os sujeitos e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados

Definiu-se o número de 6 professores, sendo 3 com experiência docente e 3 sem experiência. Essa definição aconteceu devido à dificuldade de encontrar um maior número de professores com experiência que, no ano de 2003, assumiram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, houve a distribuição desses professores em dois grupos: um composto por 3 professores com experiência (como destacado no quadro a seguir), na

atuação docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental antes do ano de 2003, e outro, composto por 3 professores, que iniciaram a carreira como docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública estadual, justamente no ano de 2003, ou seja, professores caracterizados como inexperientes na docência à época da implantação da proposta. Essa classificação baseou-se no trabalho de Huberman (1992), em que autor estabelece o ciclo de vida profissional do docente, pautando-se nas seguintes fases ou estágios: de 1 a 3 anos de carreira é considerada a entrada, o “tateamento”; de 4 a 6 anos é a fase de estabilização e a consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, consolida-se a serenidade, o distanciamento afetivo, o conservadorismo; de 35 a 40 anos, o desinvestimento.

A distribuição dos professores em dois grupos foi assim definida apenas para que fosse possível fomentar o confronto das manifestações a propósito da proposta da SEE/SP entre professores com e sem experiência, já que o roteiro de entrevista foi o mesmo para todos os entrevistados. Para melhor identificação dos sujeitos da pesquisa, eles serão aqui nomeados a partir do grupo ao qual pertencem. Os professores experientes receberão a denominação de PE1, PE2 e PE3, enquanto os iniciantes no magistério, no ano de 2003, receberam a denominação de PI1, PI2 E PI3.

No que diz respeito à participação dos sujeitos na pesquisa, todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre, acompanhado de esclarecimento a respeito da entrevista (TCLE). No Quadro 1 é apresentada uma melhor identificação dos sujeitos entrevistados:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos entrevistados

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

PI3	M	1997	2003	TOLEDO	NÃO	OFA	NÃO	16	20
-----	---	------	------	--------	-----	-----	-----	----	----

Fonte: dados da pesquisa

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

O uso da entrevista tem como objetivo a coleta de respostas e opiniões acerca da temática discutida. Conforme Selltiz et al. (1987), as entrevistas apresentam algumas vantagens, e uma delas é especialmente importante: a possibilidade de corrigir possíveis enganos dos informantes, tendo o entrevistador a função de ajudar na compreensão das perguntas, tornando-as assim mais profundas e duráveis, fatores esses que auxiliam na coleta de dados.

Um roteiro previamente elaborado e testado guiou as entrevistas, o que manteve entrevistador e entrevistados próximos ao eixo central da pesquisa, evitando que enveredassem por outros caminhos. As entrevistas foram marcadas com antecedência, respeitando a disponibilidade dos entrevistados, e aconteceram tranquilamente, sem imprevistos. O tempo médio gasto em cada entrevista foi de aproximadamente 1 hora, variando entre 55 minutos e 1 hora e 10 minutos.

As concepções dos professores e a relação com a proposta da SEE-SP/CENP (2003)

Na implantação de qualquer proposta educacional é possível identificar, de um lado, os seus elaboradores e, de outro, aqueles que ficam incumbidos da sua aplicação na escola. Apresenta-se, em seguida, uma síntese das manifestações dos professores sobre suas concepções e a relação destas com a proposta, mais precisamente, a pergunta feita foi a

seguinte: Qual é a sua concepção de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental? Seguem as respostas numeradas abaixo:

Professor PE1: *Eu penso que a Educação Física deve assim... ensinar muito para a criança nessa fase de idade, sabe, deve partir da alimentação, da respiração... que a gente faz aquelas atividades de batimentos cardíacos pra mostrar pra eles, da importância de beber água... [...]; eu acho que faz parte bastante da Educação Física esse conhecimento biológico, o porquê que ele tem que fazer atividade física, o porquê que ele tem que fazer aquecimento, entendeu, então eu acho que o biológico tem que fazer muita importância mesmo.*

Professor PE2: *Trabalhar a parte do movimento... movimento do corpo, pois essa proposta na rede (em) que estou é trabalhar o movimento do corpo no sentido de ajudar mesmo; eu acho que a Educação Física de 1ª a 4ª, não é trabalhar a parte prática, mas sim a parte de orientação mesmo, conhecer seu corpo é... conhecimentos básicos do seu próprio corpo, para que futuramente possa aprender as modalidades esportivas.*

Professor PE3: *Acho que a Educação Física deve se preocupar com o aspecto da saúde, do ensino mesmo de esportes [...]. Acho que o modelo desenvolvimentista que é o que a gente segue lá na diretoria, sabe, aquela organização mesmo de você trabalhar com os alunos na sequência, trabalha um conceito, vivencia, faz um registro em forma de desenhos, recortes ou escrita, o que ele entendeu do conceito.*

Professor PI1: *Como eu posso falar pra você... é cultura corporal do movimento, dentro da cultura corporal de movimento eu vou trabalhar 5 conteúdos, esses 5 conteúdos, acho que de 1ª a 4ª série, eu trabalho primeiro assim o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte, eu vou trabalhar com esses conteúdos dentro das 4 séries [...]; assim eu acho uma divisão boa, aquela que está nos PCN.*

Professor PI2: *Eu acho assim que o ideal seria você trabalhar de uma maneira mais crítica e construtivista, assim juntando as duas, por exemplo, eu posso trabalhar a construção de jogos e, na crítica, eu faço meu aluno questionar; então eu acho que essa junção é muito importante para o aluno de 1ª a 4ª série.*

Professor PI3: *Olha, eu acho que o modelo construtivista é o melhor de 1ª a 4ª série, mas, agora eu pego um pouco de cada abordagem para dar as minhas aulas. Um exemplo: eu não dou sempre jogos cooperativos, mas, quando um grupo de alunos está muito competitivo, daí*

explico o que são os jogos cooperativos, e dou para melhorar o relacionamento deles; um outro exemplo é a construção de jogos pelos alunos maiores: eu dou um jogo e eles mudam e criam em cima daquele jogo. Aí estou me dirigindo mais para a construtivista do Freire, né?

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

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

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

No entanto, não se pode negar que as concepções dos professores estão envolvidas num amálgama de situações, pelas quais cada um passou em sua vida, ou seja, cada qual com sua subjetividade. Os entrevistados apontaram o que acreditam ser melhor para as séries

iniciais do Ensino Fundamental. Vale deixar claro que não se tem, como objetivo, criticar ou julgar as concepções dos professores, mas sim, interessa saber se eles as colocam em prática durante suas aulas, ou seja, se conseguem trabalhar norteados por elas. Ao serem questionados a respeito de como trabalham, e serem também solicitados a exemplificar, os professores se manifestaram de formas variadas.

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

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

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

Professor PE1: *Eu consigo, consigo sim, mesmo com falta de material eu me viro. Ano passado, na escola X, eu tive um problema lá, porque as crianças falavam, assim, que eu dava muitas aulas dentro da sala, porque eles estavam na 2ª série e estavam muito crus. Aí, eu tinha que trabalhar os conceitos, e daí, cada vez que era o dia de sair da sala, chovia, então, acabou dando problema das mães reclamarem porque eu ficava muito na sala, mas, só que hoje, outros professores que foram lá, viram que a sala é difícil, que as mães ficam em*

cima, sabe? (...) Eu trabalho uma aula dentro e outra fora, porque eu acho que tem muitas atividades que você pode dar na sala, e aí quando chove tenho que ficar na sala.

Professor PE2: *Consigo, consigo colocar em prática minhas aulas, vê aí a proposta do governo, eu consigo aplicar, e os alunos consegue (sic) assimilar os conceitos, porque... porque a gente compara o dia a dia é... como é que fala mesmo? Contextualizo com o que eu quero pra eles, com o dia a dia deles, aí, eles aprendem os conceitos, né? Eu consigo transmitir para meus alunos que, através do movimento, ele vai conseguir se adaptar melhor a uma modalidade esportiva, e ter uma vida com uma melhor saúde.*

Professor PE3: *Como lá no início, lá no CB [Ciclo Básico] não tinha um parâmetro, não tinha uma proposta... até tinha, mas não era divulgada, não sei o que aconteceu na época, então, depois parou; em 1995, o CB... e voltou em 2003, com o especialista novamente, de 1ª a 4ª série, e, nesse ano, voltou com essa proposta, onde você trabalhava com o aluno, problematizava o aluno com o assunto, dava o conceito, trabalhava a atividade, fazia a reflexão e, depois, o registro, então, daí, eu seguia a proposta.*

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

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

O professor PI2, que afirmou não seguir mais a proposta, e que, em sua concepção, o ideal seria trabalhar usando o construtivismo, mas sem perder o enfoque das tendências críticas. Afirmou também que quando seguiu a proposta não trabalhava norteados por sua concepção, mas quando do fim das convocações da DERCO e, por conseguinte, da não

obrigação da apresentação das produções dos alunos, afirmou que conseguiu trabalhar orientado por sua concepção, principalmente com os alunos de 4ª série.

O professor PI3, que aponta o modo construtivista como sendo o “ideal”, afirmou dar uma “mesclada” no seu modo de conceber com a proposta da SEE, ou seja, o referido professor, de um lado, não descarta sua concepção, mas por outro, também trabalha de acordo com a proposta oficial.

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

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

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

O que podemos notar, entre os dois grupos de professores (experientes e iniciantes), é que, mesmo reconhecendo que reproduzem o modelo proposto pela SEE-SP/CENP, acreditam estar trabalhando conforme suas próprias concepções, ainda que isso aconteça na medida do possível. Os professores iniciantes apresentam algumas ambiguidades, por exemplo, uma posição reticente em relação às imposições externas. Talvez isso tenha se verificado em decorrência da formação inicial coincidir com o debate sobre a renovação da Educação Física escolar e, principalmente, após a elaboração dos PCNs, que se tornaram referência curricular e didática para boa parte dos professores. Constatamos que mesmo negando que orientam sua

prática a partir da proposta da SEE-SP/CENP, ao analisar os depoimentos, surgem elementos indicativos de que aproximam, sim, suas práticas das orientações curriculares advindas dos órgãos superiores. Por outro lado, os professores experientes, quando foram estimulados a falar de suas concepções, apresentaram pontos convergentes com a proposta, com conceitos ligados à saúde, além de ressaltarem a importância de seguir um padrão de desenvolvimento motor tal como disposto na perspectiva desenvolvimentista, ou seja, suas concepções coadunam com a proposta em vigência.

É importante assinalar que temos diferenças nos modos de conceber a Educação Física entre todos os professores. No entanto, quando confrontamos essas diferenças com a proposta da SEE-SP/CENP, percebe-se que, entre os professores experientes, há uma grande aceitação dos princípios nela expressos, ou seja, todos adotam a orientação oficial vigente, inclusive, assumindo-a como sendo sua própria concepção de Educação Física para as primeiras séries do Ensino Fundamental, com a aplicação dos conceitos ligados à saúde e seguindo o padrão de desenvolvimento motor. Os iniciantes, por sua vez, apontam para outras possibilidades que vão além da proposta, tal como a proposição contida nos PCNs, a adoção das abordagens construtivista, crítica e a dos jogos cooperativos.

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

No que tange às manifestações dos professores experientes *versus* iniciantes, tivemos diferenças quanto às suas concepções de Educação Física, suas formas de adesão à proposta, assim como elementos de fundamentação teórica que subsidiam e norteiam as práticas dos dois grupos.

Considerações finais

Nesse embate entre implantação de políticas educacionais e concepções de professores, no caso aqui investigado, pode-se compreender que os professores experientes tenderam a apresentar maior adesão ao modelo proposto, desconsiderando as ideias renovadoras, assim como suas concepções. De outra parte, os professores iniciantes mesmo apontando certo “ecleticismo” se manifestaram a favor de outras abordagens que não a identificada na proposta da SEE-SP/CENP (2003).

Quando relataram se conseguem ou não trabalhar orientados por suas concepções, os professores em geral afirmaram que seguem aquilo que concebem como o melhor para seus alunos, mas quando questionados sobre como colocam em prática essas concepções, suas respostas foram, às vezes, contraditórias. Destaca-se o fato de que, entre os dois grupos de professores (experientes e iniciantes), os iniciantes afirmaram trabalhar com concepções diferentes da proposta em voga. Já os professores experientes apresentaram em suas falas pontos convergentes com a proposta. Portanto, podemos entender que a proposta teve maior adesão por parte do grupo de professores experientes.

Pode-se apontar para duas interpretações acerca da maior adesão da proposta pelos professores experientes: 1ª) Devido aos saberes advindos da experiência, concebem a proposta como boa por acreditarem que ela contribui para seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, para a formação de seus alunos; 2ª) De outro lado, os professores agem assim, pois o tempo de experiência serviu para que sedimentassem em suas crenças a impossibilidade de resistirem às demandas externas, incorporando a “cultura do faça”. A primeira interpretação pode estar associada aos aspectos positivos que estes veem na proposta. No entanto, vale explorar também a segunda interpretação, e mais precisamente sobre as considerações de Tardif e Raymond (2000, p. 224), a partir das quais os autores apontam que a aceitação dos indivíduos se dá por estes já estarem conformados com as normas impostas pelo sistema, afirmando que pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências

formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura.

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

Referências

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Tese em foco:** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80. 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2008.

DAÓLIO, J. **Educação Física brasileira:** autores a atores da década de 1980. Campinas, SP: Papirus, (coleção Corpo e Motricidade), 1998.

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

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

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

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANOEL, E. J. 1994. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 8 (1): 82-97, jan/jun.

RESENDE, H. G. Necessidades da educação motora na escola. In: DE MARCO, A. (org). **Pensando a educação motora**. Campinas, SP: (Coleção Corpo & Motricidade), 1995.

SAMPAIO, M. M. F. (org). Apresentação. **O cotidiano escolar frente às políticas educacionais** – 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2002.

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

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

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