Recebido em: **12/3/2010** Emitido parece em: **5/4/2010** **Artigo original**

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DAS PROPOSTAS CURRICULARES: AMBIGUIDADES ENTRE O FORMULADO PELOS ÓRGÃOS GESTORES DE ENSINO E O REALIZADO NO COTIDIANO ESCOLAR

Anoel Fernandes

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar como professores de Educação Física, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista, receberam, aplicaram e mudaram a proposta da SEE-SP/CENP (2003). Para tanto, foram entrevistados seis professores da DERCO (Diretoria de Ensino da Regional Campinas Oeste), sendo três experientes e três iniciantes na docência em 2003. Pode-se afirmar que tanto os experientes quanto os iniciantes, não foram reprodutores totais do proposto, pois ressignificaram a proposta de acordo com seus conhecimentos, suas experiências e seu entendimento acerca do que é Educação Física escolar. Se, por um lado, os professores apresentaram postulados de autonomia frente às demandas externas *versus* suas concepções, por outro lado, o fato dos professores reelaborarem a proposta quando no momento de sua aplicação, não significa que não enfrentaram dificuldades, pelo contrário, até por isso mesmo eles foram obrigados a modificar a proposta.

Palavras-chave: Educação Física escolar, implantação de proposta, prática docente.

TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION BEFORE OF THE CURRICULAR PROPOSALS: AMBIGUITIES BETWEEN FORMULATED OF THE MANAGING AGENCIES OF EDUCATION AND THE CARRIED THROUGH ONE IN THE DAILY PERTAINING IN THE SCHOOLS

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate how the teachers of Physical Education, teaching in the initial series of Basic education in the public schools of the state of Sao Paulo, had received, applied and changed the proposal of the SEE-SP/CENP (2003). Six teachers of the DERCO had been interviewed (Direction of Education of the Regional west Campinas), being three experienced and three beginning ones, teaching since 2003. It can be affirmed that experienced teachers as the beginning ones, had not been totals reproductive of the proposal, they changed the meaning of proposal with their knowledge, experiences and agreement in what is Physical Education in the schools. On the other hand, teachers had presented postulates of autonomy front of external demands versus its conceptions, on the other hand, the fact teachers doing the proposal again at the moment of its application, it does not mean that they had not faced difficulties, they had been obliged to modify the proposal.

Keywords: Physical education in the school, implantation of proposal and teachers practical.

INTRODUÇÃO

A educação básica vem sendo alvo constante das propostas educacionais. As tais propostas são elaboradas pelos órgãos gestores de ensino e geralmente tem como alvo “interferir” na prática dos docentes que atuam nas escolas. Longe de desconsiderar a relevância das ações voltadas para o desenvolvimento curricular, tampouco as intenções daqueles que elaboram, apontamos para a necessidade de entender como se dá à relação dos professores com as propostas elaboradas externamente ao seu trabalho.

No ano de 2003 houve o retorno do professor especialista de Educação Física para as aulas do ciclo I (1ª a 4ª série) na rede pública estadual paulista. Na Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste (DERCO), logo após o início das aulas no ano de 2003, todos os professores de Educação Física atuantes no ciclo I receberam em suas unidades escolares uma convocação da respectiva diretoria. A

referida convocação veio no formato de uma capacitação que tinha como alvo os professores que atuariam naquele ano no referido ciclo de ensino. Nessa capacitação foi apresentada aos professores da rede a proposta da Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2003), incluindo o material didático a ser implantado no formato de apostila.

As Diretorias de Ensino, por meio de seus Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), ficaram encarregadas da implementação da proposta, tornando-se os 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 DERCO, a implantação da proposta, se deu a partir de uma apostila com conteúdos e atividades que os professores de Educação Física deveriam aplicar na escola.

A referida apostila, embora contenha conceitos relacionados à abordagem da saúde renovada, foi elaborada segundo postulados da corrente pedagógica denominada desenvolvimentista. Os professores deveriam realizar registros da produção dos alunos, que seriam apresentados em *portfólio* e paineis no final do ano letivo, assim como também nas reuniões mensais ou bimestrais para as quais os professores eram convocados pela Diretoria de Ensino. Os registros dos alunos eram norteados pelos conceitos presentes na apostila, onde havia uma recomendação de que todos os conceitos trabalhados pelos professores deveriam ser registrados pelos alunos em forma de perguntas, recortes e desenhos.

Diante desse quadro a presente pesquisa buscou por meio das manifestações dos professores o entendimento de como receberam, aplicaram e mudaram a proposta quando no momento de sua aplicação na escola.

METODOLOGIA

Como procedimento de pesquisa optou-se pela utilização da pesquisa qualitativa, pois lidamos com poucos sujeitos e não quantificamos os dados. Ludke e André (1986) afirmam que este tipo de investigação tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador; e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Definiu-se o número de 6 professores, sendo 3 professores com experiência 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 na época da implantação da proposta. Essa classificação baseou-se em Huberman (1992), na qual o autor que estabelece que o ciclo de vida profissional do docente segue as seguintes fases ou estágios: de 1 a 3 anos de carreira é a entrada, o tateamento; 4 a 6 anos é a estabilização e a consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo; de 35 a 40, o desinvestimento (sereno ou amargo).

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

Visando uma melhor identificação, eles serão aqui nomeados a partir do grupo ao qual pertencem. Os professores experientes receberão a denominação de PE1, PE2 e PE3, enquanto os iniciantes no magistério no ano de 2003 receberam a denominação de PI1, PI2 E PI3. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas gravadas com os 6 professores da DERCO. 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.

A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DA SEE-SP/CENP PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Um dado relevante da presente pesquisa é que todos os professores (iniciantes e experientes), ao menos temporalmente, aderiram à proposta, e que há os que não aderem mais e os que ainda continuam seguindo a proposta. Buscaremos aqui esclarecer o que os professores fizeram no momento da aplicação da proposta (se reelaboraram, se modificaram) e, em caso positivo, os motivos das tais mudanças. No quadro 1 apresentamos uma síntese das manifestações dos professores acerca das mudanças que realizaram.

Quadro 1. Síntese das manifestações dos professores sobre as mudanças na aplicação da proposta.

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

As manifestações dos professores apontam que todos alteraram alguma recomendação quando da aplicação da proposta. Tal como menciona o professor PE1, os registros nunca foram realizados no volume solicitado, enquanto que os professores PE2, PE3 e PI1 mencionaram que mudaram a ordem dos conceitos; já o professor PI 2 apontou algumas críticas ao modo desenvolvimentista; por fim, o professor PI3 alega que com o tempo mudou e que, no início, seguiu à risca devido à pressão a que foi submetido.

O fato de todos os professores (iniciantes e experientes) mudarem algo quando foram aplicar a proposta remete ao entendimento de que, embora de diferentes maneiras, o modo que todos os professores entrevistados estabeleceram relação com ela, não foi de meros reprodutores, já que a aplicação não se tornou uma simples reprodução mecânica do que havia sido determinado. Mesmo cada um alegando os seus próprios motivos, todos os professores mudaram alguma coisa.

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

Reafirmando essa linha de pensamento, Gimeno Sacristán (1999) destaca que as ações reproduzidas mecanicamente não têm a categoria de serem ações completamente humanas, ou seja, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, por se tratar de pessoas, e de pessoas em interação, os professores atuam a partir de suas condições objetivas, de suas concepções e valores e das relações que estabelecem com os outros agentes com os quais mantêm contato. Hutmacher (1996) vai nessa

mesma direção, enfatizando que as reformas e propostas têm exercido uma pressão discreta sobre a maneira de conduzir a vida e o trabalho escolar, sendo que essa pressão faz com que os responsáveis escolares sintam-se impotentes frente às ordens externas. No entanto, o mesmo autor afirma que os professores, em suas práticas pedagógicas, em suas crenças e suas representações, conseguem, de alguma maneira, escapar da lógica normativa dos decretos.

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

> *Exatamente do jeito que eles falaram que era pra fazer não aconteceu. Primeiro porque eu não sou a favor de determinar como você tem que fazer. Quanto aos conteúdos, eu não me lembro direto do item 1, que é atividade física até o conceito 8 ou 9, não me lembro o que era... acho, lateralidade com 1ª e 2ª série... eu acho que às vezes você chegava numa 3ª série e você ia trabalhar a proposta e, às vezes, você tinha que trabalhar algum conceito do 1 ao 9 ou, às vezes, você chegava numa 2ª série, que os alunos já sabiam tudo dos conceitos 1 ao 9, então, você não tinha necessidade de trabalhar de novo, aí, a gente tinha que buscar mais pra frente, por isso, eu não segui exatamente como lá estava. Eu tive turmas que foram meus alunos na 1ª e na 2ª série em seguida, então, não tinha porque eu trabalhar o que eu trabalhei na 1ª ... trabalhar de novo na 2ª série (PI2).*
>
> *Eu, particularmente, acho que a criança não pode ficar submissa aquele padrão, eu não acho que a criança de 1ª série deve aprender conceitos somente do 1 ao 8. Por exemplo, eu posso pegar um conceito de velocidade que é para 3ª ou 4ª série e trabalhar com meu aluno de 1ª série. Por que não? Eu mesmo fiz isso algumas vezes e deu certo (PI3).*
>
> *Não, por que eu não sigo à risca? Porque você pode adaptar, por exemplo, o item do 9 ou 10 para a 1ª série... só você fazer uma adaptação, você pode falar de força para o aluno de 1ª série de outra maneira; você não precisa falar a palavra científica força, mas, através de outra brincadeira – até mesmo eles já fazem brincadeiras que utilizam força, por exemplo, eles brincam de cavalinho, que é carregar o amiguinho nas costas – cê pode chegar no aluno e falar pra ele: "você está fazendo força", em outra palavras, que não as palavras científicas, você pode explicar pro seu aluno de 1ª série que esse conceito é força, você pode, assim, fazer que ele entenda o que é força (PE2).*

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

> *A minha maior dificuldade na escola foi fazer os alunos fazerem os registros; e que eu mesmo, particularmente, falando pra você, assim, de boa mesmo, eu acho que, na realidade, não tem muita importância, acho que a gente tem que falar sim dos conceitos, mas fazer o aluno ficar na sala de aula durante uma aula inteira só pra registrar, eu não acho bom não, nem correto. E teve gente que fazia uma aula dentro e outra fora, aí, eu acho pior ainda, porque você tira o movimento, aquele momento que a criança tanto espera, pra ter que ficar na sala (PE2).*
>
> *Dificuldades? Só na parte dos registros, porque geralmente todo mundo colocava, assim, recortes... colar e, depois, com o caminhar, com o passar dos meses começou a surgir novas formas de registrar, não só com recortes, mas com escrita e com desenho, e até mesmo os próprios alunos foram se acostumando com a proposta e começaram a sugerir a*

colocar frases, textos pra registrar o que foi falado e trabalhado (...) mas eu acho que cobravam muitos registros da gente... assim... eu acho que não precisava tanto (...) Os registros tiveram um impacto o pior possível... e eu, pessoalmente, tive muita dificuldade, pois, toda criança acha que a Educação Física é só brincar... na quadra... e dentro da sala de aula, eles falavam que não tem que ficar aqui na sala com o professor. Aí, eu explicava que essa era a proposta pedagógica da diretoria de ensino, então, eu dizia pra eles que éramos obrigados a ficar na sala de aula aplicando os registros (PE3).

Uma dificuldade minha... era que você tinha que mostrar através de registro... você tinha que mostrar fotos, essas coisas dos alunos... que você trabalhava isso, entendeu? que isso era uma proposta do Estado e que você deveria tá trabalhando só dessa maneira... e, assim, eu achava complicado aquele tanto de registro que eles pediam (...) (P12).

Sim, sim, eu tive dificuldades, acho que todo mundo teve. Bom, primeiramente, vou falar por mim... mas acho que foi todos que tiveram essa dificuldade, que foi a dificuldade de elaborar questionário para os alunos responderem no registro. Porque eu não sabia como elaborar as questões, perguntas, depois de muito tempo errando (risos)... eu acabei, assim, na realidade, eu não sabia como aproximar dos alunos os conceitos, assim, pra eles entenderem os conceitos e depois registrarem (...) Sabe a quantidade de alunos numa sala de aula, pois em minha atuação, principalmente, no começo eu tinha dificuldade de lidar com isso... 35, 40 alunos numa sala... então, com as séries iniciais é muito ruim um número grande assim, aí, pra eles entenderem os conceitos e registrarem, aí era fogo. Aí, no registro, você fica meio perdido... as crianças... saber que tipo de registros fazer, como registrar, entendeu? (PI1).

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

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

Sim, os registros foram menos, mas nunca mais fiz aquele tanto de registro, eu falava do conceito, discutia com eles, mas registro no papel eu diminuí porque, se você prestar atenção, nós, devido às cobranças, estávamos muito na sala e estávamos quase tornando professora de português (risos)... Mas, eu acho que estava deixando muito pouco para a parte física que é a função da Educação Física (P1E).

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

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

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

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

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

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

Ao posicionar-se sobre a situação em que os professores são executores de planos alheios a eles, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 143) alertam que "(...) a perspectiva que entende os professores dependentes das propostas externas, neles só se podem ver alguém que as aceita ou as dificulta, mas não a elementos ativos que trazem seus significados próprios em certas condições de seu trabalho". Fica evidenciado que a SEE-SP/CENP (2003) incorporou os professores na proposta não como sujeitos ativos, mas sim, elementos passivos, uma vez que não tiveram a oportunidade de participar da elaboração e nem opinaram sobre as formas de sua aplicação, ou seja, somente receberam a proposta com a tarefa de serem os encarregados pela concretização da sua aplicação. Vale destacar, ainda, as manifestações acerca das mudanças que os professores realizaram em suas práticas cotidianas quando não tiveram mais que apresentar as produções de seus alunos, ou seja, quando não tiveram mais cobranças externas, todos diminuíram ou deixaram de fazer os registros.

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

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

Mudei porque, no começo, você era obrigado a fazer aquilo daquele jeito e pronto e acabo;... depois que tive que estudar para o concurso, embora eu não tenha passado, eu pude enxergar que não era só aquilo, só aquele jeito que eu deveria trabalhar, e que eu deveria, sim, explorar outros jeitos de trabalhar (PI3)

Bom, de verdade, quando parou as convocações eu... não que eu parei. Eu parei de fazer os registros em cima disso, eu tenho outra forma de trabalhar, mas, não que eu não estou trabalhando, lógico que eu dou uma pincelada, às vezes eu uso a abordagem desenvolvimentista, mas eu posso fazer o saltar e o rolar de outra forma. Um exemplo: eu não preciso mandar todo mundo andar em cima do muro pra trabalhar o equilíbrio, mas eu posso trabalhar isso dentro do jogo, entendeu? assim... tirando o foco do movimento e dando mais foco ao jogo. Na minha formação, foi em cima da desenvolvimentista, mas, na minha especialização na UNICAMP, pós a faculdade, foi muito bom, pois eu tive contato com outras concepções que infelizmente na faculdade eu não tive. Hoje... pode ser que hoje pode estar sendo trabalhado lá, é o que estou falando, não estou criticando de onde eu vim, o meu berço, mas, eu acho que isso foi um ponto falho na minha época; não sei como está hoje. Depois, quando eu entrei na UNICAMP, foi legal porque eu tive contato com vários professores com concepções diferentes, então você troca experiências diferentes, você tem contato com literaturas diferentes que você não tinha, então, foi o que me ajudou também a criar uma nova visão (PI2).

Vou falar a verdade pra você: não tem como você dar a mesma aula, você sempre vai mudar; eu não vejo a minha aula que eu comecei em 2003 igual agora em 2009, sempre há alguma coisa diferente. Eu posso passar o mesmo conceito, pois, em primeiro lugar, a gente que é OFA, não ficamos na mesma escola e cada comunidade é diferente, então, é difícil dar as mesmas coisas, a mesma aula... e, também, eu fui errando e acertando, acho que todo mundo, né? Aí, fui aprendendo, posso te falar, aprendendo dar aulas, por isso que te falei, também, que minhas aulas não são iguais, sabe? (PI1).

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

As razões das mudanças foram variadas. Tal como aponta o professor PI3, após seus estudos para o concurso no ano de 2005, ele viu outras formas de trabalhar. O professor PI2 aponta para possíveis lacunas na sua formação, que esteve ligada ao modelo desenvolvimentista, e que sua especialização possibilitou o contato com concepções diferentes das que ele havia conhecido na graduação, o que fez com que ele mudasse a proposta (e, como já mencionado, não aderisse mais a ela). Já o professor PI1 apontou como destaque o fato de que ele não dá a mesma aula sempre e que vai aprendendo na relação acerto/erro. Enquanto que o professor PE1 apontou que, embora ele tenha aderido à proposta, não desconsidera suas experiências bem sucedidas. As razões das mudanças expressas pelos professores correspondem com as proposições de Borges (2004) que, por sua vez, observa que existe um saber que se encontra na base do ensino da profissão, e que os professores constroem um saber a partir de suas experiências profissionais e pré-profissionais, na sua formação inicial e continuada, assim como um saber advindo da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se todos os professores mudaram e continuam mudando a proposta quando a aplicam com seus alunos, vale atentar para duas facetas: de um lado, pode-se apontar para a tentativa de racionalização e controle por parte dos formuladores da proposta da SEE-SP/CENP (2003). Por outro lado, os professores, mesmo com todo o cerceamento vivido por eles, ainda conseguem desenvolver alguns resquícios de autonomia, o que coaduna com Hutmacher (1996) quando afirma que, mesmo nos regimes mais autoritários, as ações dos professores não deixam de ter certa autonomia. Embora seja patente a tendência ao acirramento do controle sobre o trabalho do professor, como destaca Barroso (1996), as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de decisões, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado de autonomia construída. Ou, ainda,

como destaca Chakur (2001), apesar de todas as propostas de regulação dos sistemas de ensino presentes no âmbito da educação brasileira pós-LDB 9394/96, persistem certas margens de autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que o caráter indeterminado da prática sempre exigirá a responsabilidade do professor e sua capacidade para definir as situações e o próprio papel que deve ocupar na prática. Reafirmando essa linha de pensamento, Gimeno Sácristan (1999) destaca que o professor como agente, é sempre intérprete das ideias e das propostas, traduzindo e retraduzindo seus conteúdos.

As proposições dos autores acima mencionados e as manifestações dos professores apontam para o que Lima (2003) destacou: os atores escolares, inclusive em condições em que são privados de liberdade, sempre dispõem de certa margem de autonomia para realizarem algo conforme (mesmo que reduzido) suas concepções.

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

De forma geral, pode-se afirmar que tanto os experientes quanto os iniciantes, não foram reprodutores totais do proposto desde o exterior, pois ressignificaram a proposta da SEE-SP/CENP de acordo com seus conhecimentos, suas experiências e seu entendimento acerca do que é Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

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

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

BORGES, C. M. F.. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 320 p., 2004.

CHAKUR, C. R. S.. Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma teoria piagetiana. Araraquara: JM Editora, 304 p., 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GIMENO SACRISTAN, J., PEREZ GOMEZ A.. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTAN, J.. Poderes instáveis em Educação. Porto Alegre. Artmed, 1999.

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.. (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.

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

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

SEE-SP/CENP. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de Educação Física, 2003.

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, SEE-SP.
Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física - UNESP/RC

Bernardino Martins Filho, 275
Campinas/SP