

Apropriações curriculares na Rede Municipal de Serra/ES

*Amarilton Cesar Nascimento Lima**

*Felipe Quintão de Almeida***

Resumo

O estudo analisa como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Serra (Espírito-Santo) se apropriam da referência curricular oficial para a construção da sua *práxis*. Em termos metodológicos, envolveu uma observação participante nos encontros de formação continuada da Rede pelo período de um ano e a realização de entrevistas com dez sujeitos que atuaram no processo de construção e implementação do currículo oficial. O artigo está organizado de modo a descrever a concepção desse currículo, a apropriação pelos professores e o papel das formações continuadas como importante fórum deliberativo de construção e implementação de uma política curricular. Conclui que esse processo é tenso, ambíguo, deve ser coletivo e contínuo, se a perspectiva for a ressignificação das práticas docentes.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Formação profissional.

* Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: amarilton@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-5579-9425>.

** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: fqalmeida@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-4056-5159>.

Apropiações curriculares en la red municipal de Serra/ES

Resumen

El trabajo analiza como los profesores de Educación Física de la red municipal de Serra (Espírito-Santo) se apropian de la referencia curricular oficial para la construcción de su praxis. Metodológicamente, utilizó una observación participante en los encuentros de formación continua de la red durante un año y la realización de entrevistas con diez sujetos que actuaron en el proceso de construcción e implementación del currículum oficial. El artículo está organizado de modo a describir la concepción de ese currículum, la apropiación de los profesores y el papel de las formaciones continuas como importante fórum consultivo de construcción y implementación de una política curricular. Concluye que ese proceso es difícil, ambiguo, debe ser colectivo y continuo, si la perspectiva es la resignificación de las prácticas docentes.

Palabras-clave: Currículum. Educación Física. Formación Profesional.

Curricular appropriations in the municipal school system in Serra/ES

Abstract

This paper analyzes how Physical Education teachers from the municipal school system in Serra (Espírito Santo, Brazil) appropriate the official curricular reference for the construction of their praxis. In terms of methodology, the study involved participant observation during the meetings of continuous teacher education for one year and conduction of interviews with 10 subjects involved in the process of constructing and implementing the official curriculum. The paper is organized in order to describe the curriculum conceptions, the appropriation of these conceptions by the teachers and the role of teacher education courses as an important deliberative forum for the construction and implementation of a curricular policy. It concludes that this process is tense, ambiguous, and must be collective and continuous if the perspective is to resignificate teaching practices.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Professional Education.



Introdução

Vários trabalhos do campo da Educação Física têm se debruçado sobre a relação entre a teoria e a prática (BETTI et al., 2014; BRACHT; ALMEIDA, 2008; CAPARROZ, 2001; FENSTERSEIFER, 2009; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007) ou, mais propriamente, sobre a construção de documentos de orientação curricular e suas implementações/apropriações pelos professores (NEIRA, 2011, 2015; ROCHA; DAOLIO, 2014; SOUSA; SOUZA JUNIOR, 2013; MARANI; SANCHES NETO; FREIRE, 2017; TENÓRIO et al., 2015).

A dissertação que fundamenta este artigo teve semelhante propósito. No recorte que aqui apresentamos, o esforço foi na direção de compreender como os professores da comunidade que analisamos se apropriam¹ das referências norteadoras para a construção das suas intervenções. Mais especificamente, tomamos como objeto de análise a orientação curricular da Rede Municipal de Ensino de Serra (SERRA, 2008) e suas apropriações pelos professores. Assim, o texto analisa como uma referência oficial de orientação curricular é (res)significada ou (des)considerada pelos professores situados no cotidiano escolar.

Optamos por uma investigação de natureza qualitativa. Após autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa, a estratégia inicial foi acompanhar a formação continuada de professores da Rede Municipal de Serra (Espírito-Santo). Essa formação era organizada em encontros mensais, no dia da semana indicado pela Secretaria de Educação para o planejamento dos professores de Educação Física (EF) da Rede. Era mediada por um professor dessa área indicado pela Secretaria.

Participamos desses encontros com o intuito de identificar, no discurso dos professores, seus posicionamentos no que tange às concepções pedagógicas, justificativas/finalidades da EF, apropriações dos referenciais curriculares e graus de participação na elaboração das diretrizes vigentes na Rede. Esse processo de observação para o estudo teve duração de um ano. Cabe ressaltar que um dos autores atuou como professor efetivo da rede entre os anos de 2006 e 2014, tendo participado dos encontros de formação, inclusive do processo de elaboração do documento curricular oficial da rede.

Além da observação participante nos encontros da formação continuada, convidamos a subsecretária municipal de Educação e os dois coordenadores dessa formação para contribuir com o estudo. O primeiro, que identificaremos como C1, coordenou o processo de construção do currículo e, no momento desta pesquisa, havia retornado ao cargo de coordenador da área de EF; o segundo, a quem chamaremos de C2, assumiu a função após a elaboração do documento, ou seja, no momento de sua implementação. Foram convidados a colaborar com o estudo os dois professores universitários contratados para assessorar o processo de construção da orientação curricular de EF vigente na Rede: o primeiro (A1) assessorou a parte inicial do processo, no ano de 2006; o segundo (A2) comprometeu-se com a fase final, no ano de 2008. Também colaborou com a pesquisa a subsecretária pedagógica (SP) da Rede Municipal de Ensino que estava no

1 Utilizamos o conceito de apropriação inspirados em Chartier (1991, p. 180), para quem a “[...] apropriação visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.



cargo no período de construção do documento curricular oficial e fazia parte da coordenação geral de todo o processo. Ainda convidamos, entre os participantes da formação continuada, cinco professores efetivos de EF que atuam no ensino fundamental (nível de ensino abrangido pelo documento analisado) com diferentes participações na construção da orientação curricular e diversas percepções e apropriações desse documento.

As identidades de todos os colaboradores (Quadro 1) foram preservadas, conforme estabelecemos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 1.459.306).

Quadro 1 – Identificação dos professores da rede colaboradores da pesquisa

Identificação do sujeito	Formação acadêmica	Tempo na Rede de Serra
P1	Licenciatura plena em 1997; especialização em Educação Física Escolar	Desde 2002
P2	Licenciatura plena em 1984; especialização em Educação Especial e em Educação Física Escolar	Desde 2006
P3	Licenciatura plena em 1999	Desde 2013
P4	Licenciatura plena em 1985; especialização em Gestão Escolar e Planejamento Educacional	Desde 2010
P5	Licenciatura plena em 2001; especialização em Fisiologia do Exercício	Desde 2007

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação à interpretação das entrevistas, realizamos a análise de seu conteúdo (BARDIN, 2009; SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010). Entrevistamos os dez colaboradores e, após a transcrição, fizemos uma pré-análise dos dados, oportunidade em que categorizamos as falas dos sujeitos e selecionamos os trechos dos discursos que contribuíam para discussão do nosso tema/problema².

Organizamos este artigo de modo a apresentar e discutir: a concepção do currículo oficial da Rede; a apropriação dos professores acerca desse documento; o papel das formações continuadas como *locus* de mediação do debate de construção e implementação da política curricular.

Orientação curricular da Rede Municipal de Serra-ES

A Secretaria optou por investir na elaboração de uma proposta curricular para toda a Rede Municipal, inclusive para a área da EF. Esse processo se iniciou no ano de 2006, a partir do incremento da estrutura dos encontros de formação continuada que já aconteciam e que passaram a ter como foco a discussão e construção dessa proposta curricular. Havia a assessoria/consultoria de professores da Universidade Federal do Espírito Santo nas diversas áreas do conhecimento dos níveis de ensino atendidos pela municipalidade. Portanto, havia uma consultora geral do município, que se reunia periodicamente com os demais envolvidos, inclusive com a consultoria da área de EF. Esta iniciou sua participação em 2006, mas não pôde prosseguir; indicou outro consultor para coordenar a elaboração e escrita do texto final, o que aconteceu no ano de 2008. Ainda foram escolhidos, pelos próprios professores da rede, colegas que fizeram parte do chamado

² Neste artigo, priorizamos as informações contidas nas entrevistas realizadas.

“grupo referência”, que auxiliava “mais de perto” o consultor de EF e o coordenador da formação continuada de EF na escrita do documento.

O objetivo, a partir do documento, era “construir uma unidade entre os professores”, de forma que essa referência pudesse dirimir as dúvidas e contradições relatadas pelos próprios docentes no momento de construção do documento, já que tais dilemas foram descritos como dificuldades em relação à seleção, dosagem e sequenciação dos conteúdos no momento do planejamento para a intervenção (SERRA, 2008). Todo esse esforço objetivava que o documento se configurasse “[...] como a principal referência para orientar a prática pedagógica da Educação Física como componente curricular nas escolas do município da Serra” (SERRA, 2008, p. 118). A concepção adotada no documento é descrita como “crítica”, numa perspectiva “sócio-histórica”. A EF se insere nesse currículo tendo como objeto de ensino a “cultura corporal de movimento”, orientação de EF escolar bastante reconhecida no Brasil.

O documento orientador não possui um caráter prescritivo, nem algum tipo de detalhamento, sistematização, sequenciação ou progressão didático-pedagógica dos conteúdos da EF, como o fazem outras propostas, em maior ou menor grau de diretividade (SÃO PAULO, 2008; PARANÁ, 2008; RIO GRANDE DO SUL, 2009). A orientação curricular aqui analisada apresenta as bases conceituais para a construção desses procedimentos didático-metodológicos, mas não aponta conteúdos, objetivos, estratégias de ensino ou de avaliação. O texto da orientação traz uma série de reflexões acerca das temáticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem, bem como a indicação de que, a partir das reflexões sobre a cultura corporal de movimento, os professores deveriam construir os planos de ensino contextualizados nas escolas, como explica a subsecretária pedagógica da Rede:

Então, como a nossa não é uma diretriz conteudista, de relação de conteúdo, ela envolve, assim, vários textos para a reflexão do professor, para conhecer... Como que acontece a Educação Física? O que é importante trabalhar hoje na escola? Então, pra mim, ela dá um direcionamento de cada área, entendeu? [...]. Então, a nossa diretriz, ela tem definida a concepção, ela tem definido, assim, o que trabalha cada área. Então, não é um documento que determina lá os conteúdos que têm que ser trabalhados, não é um documento seco, mas é um documento reflexivo, é um documento que contribui com a prática pedagógica do professor (SP).

Nesse sentido, percebemos na Rede, como em trabalhos que investigaram outros contextos (MARANI; SANCHES NETO; FREIRE, 2017; MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011; SOUSA; SOUZA JUNIOR, 2013), que há sujeitos que entendem ser positiva a construção coletiva de uma sistematização *a priori* na qual os professores possam se basear para a elaboração dos seus planos de ensino situados, devido, inclusive, à carência de referências desse tipo na nossa área. Também há os contrários a essa ideia por entenderem que, dependendo da forma como esse processo é conduzido, limitaria o trabalho pedagógico, seria descontextualizado, diminuiria a autonomia docente, significaria um retorno ao que ficou conhecido como tecnicismo educacional ou poderia representar um dispositivo nocivo de vigilância e controle do trabalho dos professores (NEIRA, 2011, 2015; ROCHA; DAOLIO, 2014). Vejamos, na sequência, o que os professores de nosso estudo pensam a respeito disso.



Apropriações da orientação curricular da Rede de Serra-ES

A partir dos discursos dos professores nos encontros de formação continuada, percebemos diferentes formas de lidar pedagogicamente com os conhecimentos da EF na escola. Dentre elas, podemos destacar práticas que se justificam: pelo discurso da promoção da saúde biológica ou da aptidão física; pelo desenvolvimento do esporte nos moldes do rendimento; pelo desenvolvimento dos conteúdos da EF como suporte para o alcance dos objetivos de outros componentes curriculares; e pelas aproximações com o conceito de cultura corporal de movimento (concepção curricular oficial) a partir da apropriação e interpretação de diferentes matrizes teóricas.

Muitos professores presentes nos encontros no momento desta investigação tiveram a oportunidade de participar da construção da orientação curricular, entre os anos de 2006 e 2008; outros ingressaram na rede após a conclusão desse processo. Desse modo, consideramos importante analisar as duas situações para que tivéssemos noção da forma de apropriação do documento de referência, uma vez que alguns autores apontam que essa coparticipação aumentaria o comprometimento com a referida implementação (SACRISTÁN, 2000; FORQUIN, 1993). Quando o documento curricular é assim construído, Sousa e Souza Júnior (2013, p. 14) afirmam que:

Os professores conseguem enxergar sua prática nessa proposição, pois, como vimos, o professor é participe da sua elaboração. Podemos afirmar, dessa forma, que o documento curricular surge da prática curricular vivenciada pelo professor no 'chão da escola'. E assim configura-se como uma orientação de retorno ao cotidiano escolar.

Isso fica evidente no caso de duas professoras entrevistadas, que participaram integralmente do processo de construção das diretrizes oficiais e contribuíram bastante com as discussões na época. Segundo elas, a apropriação que fazem convergem com os seus planejamentos pedagógicos:

Eu, em certo momento, aquilo fez parte da minha formação. Tem um pouco de mim lá dentro, também; tem um pouco de mim lá dentro, também, então, com certeza ela faz parte da minha formação e de como eu trabalho hoje (P1).

Eu estou indo nessa direção assim. Sabe? Mas o meu caminhar é nessa diretriz, assim, do Coletivo, de Kunz, da... da Celi Taffarel, como é que chama? [...] É. Eu trabalho nessa linha assim (P2).

Já as professoras P3 e P4, que não participaram do processo de construção da orientação curricular, dizem não encontrar nesse documento os subsídios necessários para a sua ação pedagógica; elas constroem suas intervenções a partir de outras perspectivas, além de buscar esse apoio até em referências de outras redes, como podemos notar:

[...] Então, eu tenho buscado, principalmente, algumas coisas eu busco do, das orientações curriculares do Estado de São Paulo, que eu trabalhei bastante tempo na Rede. Então, eles têm bastante, eles orientam bastante cada série, cada ciclo, tem bastante opções (P3).



A gente faz assim, aqui a gente procura, infelizmente, a gente atende à parte de esporte, porque eu sei de todos os conteúdos da Educação Física, mas, assim, a gente não dá conta. Então, a gente prioriza a parte do esporte, e aí a gente divide, a gente faz oficialmente o documento que é pedido pela pedagoga, pela direção e, mas, na verdade, o que a gente prioriza são os quatro desportos [...] (P4).

A professora P5, que ingressou na Rede no ano de 2007 e participou apenas das discussões finais da elaboração do documento orientador, apropria-se de diferentes referências teóricas para o seu planejamento, pois não encontra elementos materializáveis na proposta oficial da Rede:

Olha, eu acho que esse documento, ele é muito rico, né? Em conhecimento, aquela coisa toda. Falta, como eu disse antes, aproximação, no desenvolvimento dos textos, pelos acadêmicos que dirigem a formação, falta aproximação do quê, das condições que são oferecidas, de trabalho [...]. Eu via assim, logo no início, buscava mais um apoio teórico, né? Depois, assim, a gente entra numa certa rotina que você sabe, mais ou menos, qual demanda. Então, inicialmente foram os livros, mesmo, lá da formação, desde o Coletivo de Autores, passando por vários outros autores. Educação física da escola e na escola [...]. Mais tarde, o que me ajudou bastante, como eu te falei anteriormente, foi a questão de Sociologia do Esporte, que mudou muito a minha visão de Educação Física, na escola, da escola. Então, assim, foi uma coisa sendo construída no aspecto mais biológico, vamos assim dizer, na Educação Física Escolar, a questão da psicomotricidade, a questão do desenvolvimento motor mesmo, lá do Go Tani, que as nossas crianças têm dificuldade de aprendizado [...] (P5).

Com base no depoimento de cada professora sobre como desenvolvem suas intervenções e a relação que elas têm com as orientações curriculares do município, podemos inferir que as professoras P1 e P2 procuram desenvolver suas aulas de forma aproximada à perspectiva apontada no documento oficial de orientação, talvez por terem participado ativamente de todo o processo de construção e, com isso, constar no texto do documento as suas impressões sobre a EF na Rede.

Entretanto, como já mencionamos, o texto oficial de orientação da EF da rede não é prescritivo, não traz detalhados os objetivos e conteúdos de ensino, muito menos a que tempo e em que sequência deveriam ser desenvolvidos nas aulas. Isso produz dúvidas e angústias entre os docentes, características que os levam a buscar diversas referências para guiar as suas intervenções, ainda que essas referências sejam divergentes do ponto de vista teórico-metodológico, como notamos na fala da P5. Podemos constatar que, mesmo para os que participaram da sua elaboração e demonstram certa segurança ao falarem de suas práticas, parece que ficou esse hiato, como relata P2:

Uma questão que ficou aberta, e eu falei muito disso lá, e ficou aberta e constou no documento é o que me incomoda veementemente. Por exemplo, assim, eu trabalho um determinado tema. Quando é que eu volto nele? Como é que é esse caminhar dos conteúdos, dos temas, ou não sei se é por tema? (P2).

Apesar de se mostrar contrária a uma sistematização rígida, opinião compartilhada por outros professores participantes da formação continuada da rede, ela reclama da fal-



ta de uma organização curricular na forma de eixos norteadores que pudessem auxiliar no planejamento pedagógico e organizar o desenvolvimento da EF na rede. Neira (2015, p. 250), ao analisar diversas propostas curriculares, apresenta a seguinte crítica:

O que dizer então da falta de menção à avaliação ou de orientações didáticas em algumas propostas? A ideia transmitida é que isso ficará a cargo do professor, o que provavelmente redundará na repetição de procedimentos cristalizados. Assim sendo, algumas boas propostas correm o risco de serem tergiversadas justamente pela não explicitação das ações pedagógicas que lhes seriam mais adequadas.

Segue a Professora 3 dizendo:

É, com a sistematização, acredito que a Educação Física seria levada mais a sério. Porque a gente pega no sexto ano uma sistematização de tal, de Português, uma sistematização de História; o professor, no quinto ano, no sexto ano, no primeiro trimestre ele vai dar tal conteúdo; no segundo trimestre ele vai dar tal. Por que a Educação Física tem que ser diferente? (P3).

Devido ao fato de ter se constituído professora na realidade da política curricular paulista, ela sente falta dessa sistematicidade definida previamente pelo documento referência e acredita que isso transferiria para a EF o mesmo reconhecimento e prestígio de que gozam as demais áreas do conhecimento dentro do currículo escolar. Mas, também, como relata em outro depoimento, acredita que dessa forma seria garantido o direito dos alunos de acesso aos saberes da EF.

Ainda podemos elencar, dentre os argumentos em defesa de uma proposta mais detalhada, a opinião do coordenador que assumiu a responsabilidade de implementar a proposta aqui analisada e que, por isso, mediou as críticas dirigidas ao texto oficial. Segundo ele:

Uma coisa é o professor que tem condições de autonomia suficiente pra poder estruturar os seus recursos e ensinar o currículo da Educação Física, fazer ele chegar ao aluno em toda a sua plenitude e amplitude. Outra coisa, são os professores que estão em formação, estão no começo, ainda não têm essas condições suficientes para poder ele, por ele mesmo, estruturar a sua prática, de forma a produzir autonomia do aluno, no sentido dos valores, das atitudes, conceitos, procedimentos, enfim, no sentido geral [...]. Esses documentos, eles se tornam, sim, referência para o professor, são referências, sim, para o professor. Não tendo isso, então, fica a critério de cada um, na sua experiência, na sua particularidade, fazer o que acha que tem que fazer e, muito menos, sem avaliar o que fez (C2).

O C1, por sua vez, apresenta em seu discurso aproximações com uma visão de educação que rejeita qualquer tipo de sistematização ou didatização dos conhecimentos. Segundo ele:

Não tem como homogeneizar. Uma aula que fale assim: Legal, vou repetir, não rola, não tem como homogeneizar. Eu acho que a discussão aí tem que ser assim: Pensarmos em possibilidades de movimento, sair desse negócio de cultura corporal. Porque você



fala assim: cultura corporal, aí vem a ginástica, não sei o quê, aí você quer didatizar. Eu acho que, quando didatiza, mata, porque engessa [...]. Esse negócio de sistematizar conteúdo, isso é balela, isso é pra dizer quem passa e quem não passa. Isso é pra dizer o tipo de conhecimento mais importante (C1).

O C1 vê com desconfiança a questão da rigidez curricular, da didatização do ensino, da sistematização do conhecimento. Ele tenta fugir de uma homogeneização do processo de ensino-aprendizagem e entende que a aprendizagem se dá de forma diferente do que o sequenciamento didático pode prever. O currículo, em sua opinião, é um movimento que não pode ser esquematizado de maneira “apriorística” numa proposta formal.

Nessas circunstâncias, contudo, quais são os critérios de seleção dos conhecimentos? Por que “esses” conhecimentos escolhidos seriam mais importantes que outros não selecionados para determinado contexto de aprendizagem? Que articulação “esses” conteúdos, os objetivos a serem alcançados com eles e a concepção de ensino têm com o projeto pedagógico da escola ou da rede? Quem decide isso? O professor sozinho? A comunidade escolar? A Secretaria de Educação? O documento de orientação curricular? As editoras de um livro didático?

Concordamos com González e Fensterseifer (2009, 2010) quando dizem que construir uma prática com sentido na EF não deve ser uma decisão unilateral, nem depender apenas de “heroísmos” individuais, mas é responsabilidade de todos os envolvidos no processo. Em nosso entender, uma forma de minimizar as dúvidas individuais e coletivas que os professores apresentam seria o diálogo entre os pares. Essa, aliás, é uma condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma prática diferenciada nas aulas de EF (FARIA et al., 2010). Assim compreendido, a “razão” que estabeleceria os critérios de escolha, nesse caso, seria a comunicativa (HABERMAS, 2000), pois um diálogo entre diferentes perspectivas e concepções nos permite reavaliar um modo de conceber um mundo previamente estabelecido, onde, sem a pretensão de impor uma verdade única e derradeira, se podem alargar as perspectivas de análise com a compreensão de diferentes formas de ser, estar no mundo e, com isso, possibilitar a correção de determinados critérios e procedimentos dentro de uma comunidade de regras, normas e valores (no caso em questão, nas escolas da Rede Municipal de Serra). Essa comunidade imaginada também “[...] é uma construção interpretativa, baseada na suposição de um consenso implícito, mas estruturalmente vago, que tende à tentativa de coordenação do que se deve tratar entre seus limites [...]” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 402).

Sabemos que “[...] a cultura é um território de diferenças que precisa de permanentes traduções; o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa a quem) e através de quais significados políticos” (MATEUS; PAIVA, 2007, p. 190). O que queremos alertar, agora com a ajuda de Bauman (2010), é que há uma pluralidade de interpretações e de sentidos, também na EF, que necessitam de traduções e acordos comunitários, deliberações e conjuração de esforços que, na Rede de Serra, se iniciaram nos encontros de formação continuada, mas perderam força depois da construção do currículo oficial (como se fosse o caso de, apenas, aplicá-lo invariavelmente, sem contradições ou ambiguidades). Trataremos disso na seção a seguir.



O papel da formação continuada na mediação do debate de construção e implementação da orientação curricular

O entendimento da formação continuada como fórum deliberativo serviu como base para a construção das orientações curriculares da EF da Rede, oportunidade que, segundo os Assessores 1 e 2, seria o espaço mais adequado para a discussão, a construção e a implementação de propostas didáticas orientadas por esse documento. Quando explicita sua concepção sobre o papel do “texto” curricular, o assessor universitário, que iniciou esse processo, diz:

Ele é um norte, é o que fala mesmo o documento, é uma diretriz, é uma diretriz, é uma orientação, é uma referência [...] nesse sentido, um documento como esse, ele diz qual é a Educação Física que se perspectiva naquele município e como os professores de um modo geral podem mobilizar esse documento para chegar, todos, a essa perspectiva, a seu modo (A1).

Nesse sentido, a formação continuada pode ser um importante fórum de debate sobre a área na rede, constituindo um *locus* de reflexão aprofundada sobre a pluralidade de concepções, suas potências e seus limites, no sentido de pensar junto e trocar experiências sobre as possibilidades de intervenções fundamentadas. Para o Assessor 2, na concepção do documento, havia essa previsão, pois, como ele mesmo afirma:

Essa proposta, pra mim, ela era um gatilho que ia disparar, justamente, uma série de dúvidas, questionamentos, problematizações. Entendeu? Críticas, mas, fundamentalmente, ia disparar a possibilidade do diálogo. Entende? [...] Então, hoje você pega uma proposta dessa, ela é muito genérica. Então, o professor tem dificuldade. Então, por exemplo, a gente teria que caminhar numa direção de ter algumas coisas, por exemplo, nós temos que chegar num consenso mínimo do que a gente ensina do primeiro ao quinto ano, por exemplo. Do sexto ao nono ano, no ensino médio (A2).

Como fora reivindicado pela P2, e é isso que preocupa A2, esse processo de reinterpretação pelo professor na escola gera muitas dúvidas, justamente quanto ao uso dos temas e conteúdos dessa disciplina nas aulas. Por isso o A2 insiste que seria preciso dar continuidade, nas formações continuadas da Rede, a esse processo de discussão e construção coletiva de procedimentos didáticos orientados pela perspectiva apontada no documento, para servirem como referência para as construções em cada escola. Mas, para isso, segundo ele, precisaria haver um “consenso mínimo” em torno do que se ensina e por que se ensinam determinados conhecimentos na EF, pelo menos, para aquela Rede específica. Essa discussão, de certa forma, já até se iniciou:

Lembro de um momento assim: central lá, que houve uma discussão muito intensa. A gente teve dificuldade de entrar em consenso sobre a definição dos objetivos de ensino pra área. Alguns achavam que isso seria retrocesso, ao que a Educação Física foi feito, que apresentou as diretrizes, e que a gente estaria retrocedendo, porque estaria fazendo lista de conteúdos, de novo. E, outros não, entendiam que era preciso definir objetivos, pensar sobre a área, agora, delimitar, mais ou menos, como é que deveria ser a sequ-



ência, a dosagem dos conteúdos [...]. E eu não consegui sair da discussão sobre a ideia da proposta. A gente ficou só na ideia, se deveria ou não, a gente não conseguiu decidir sobre o que poderia se fazer pra melhorar (C2).

Como relata o coordenador, não se chegou a esse “consenso”, pelo menos no tempo que se teve para desenvolver essa discussão, pois, como ficou claro nos depoimentos dos professores entrevistados, nos anos seguintes à elaboração da orientação curricular, houve um descontentamento com a formação continuada em serviço que, segundo eles, perdeu o foco (P1); estava muito solta, desconectada (P2); faltava direcionamento, objetividade (P3; P4); não acrescentava muito (P4); perdeu conteúdo (P5), entre outras reclamações. O fato é que houve um esvaziamento e uma rotatividade muito grande por parte dos professores nos encontros de formação. Porém, não podemos afirmar que isso se deveu apenas à pauta das formações, pois também há queixas relativas às condições de participação dos docentes. O fato é que a falta de diálogo permanente sobre a orientação curricular, seja nesse formato de formação continuada, seja em outro, dificulta ainda mais esse processo político curricular.

De acordo com Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), a formação continuada permite que a articulação entre saberes docentes, competências profissionais e prática pedagógica crie um ambiente para que os professores reavaliem a sua *práxis*, pois, da mesma forma que temos professores com dúvidas em relação a como desenvolver certas temáticas da EF e ávidos pela discussão de exemplos materializáveis, existem também aqueles que cristalizaram a sua prática como se fossem imunes à crítica, à mudança dos paradigmas que determinam os sentidos dessa intervenção ou, ainda, os que, por não compreenderem os fundamentos das propostas, se apegam aos materiais apostilados desconectados dos princípios, como vimos nas análises de Neira (2011, 2015). Acreditamos, portanto, que o permanente diálogo poderia contribuir para resolver os dilemas criados entre as “especulações teóricas” e os “hábitos da prática” (MONTEIRO, 2008).

Sobre a relação entre a teoria e a prática ou entre o plano discursivo e o terreno da ação, Habermas (2004) nos ajuda a pensar quando propõe o conceito de “verdade bifronte”, ou seja, que qualquer pretensão de verdade, elaborada no âmbito do discurso, precisa ser submetida aos contextos de justificação (as práticas), bem como as ações contextualizadas devem ser questionadas pelo discurso que se pretende orientador da prática, o que poderíamos caracterizar como uma tensão permanente entre a prática e o discurso sobre a prática, sem estabelecer hierarquias entre as duas verdades. Por essa perspectiva: “O que importa, de agora em diante, [...] é o papel pragmático de uma *verdade bifronte*, que serve de intermediária entre a certeza da ação e a assertibilidade discursivamente garantida” (BRACHT; ALMEIDA, 2008, p. 127). Acreditamos que essa era a intenção dos formuladores dessa proposta curricular analisada, ou seja, uma permanente tensão entre a demanda dos professores na escola e a reflexão teórica que fundamenta as suas ações pedagógicas. Desafio que não foi retomado na rede até o momento da investigação.

No entanto, precisamos compreender ainda que o currículo, como toda prática política, é um território de conflitos (SILVA, 2005), principalmente entre concepções de mundo e de sujeito. O que queremos dizer é que, ainda que sejam ideais as condições



de debate para a construção de consensos provisórios locais, esses textos jamais compreenderão a totalidade, esta que não se deixa aprisionar ou se enquadrar em qualquer categoria conceitual. Isso nos leva inevitavelmente a considerar outras formas de pensar a política curricular, uma vez que a ambivalência (BAUMAN, 1999, 2001) está intrinsecamente relacionada com a atividade ordenadora, ou seja, a tentativa de impor ordem é geradora de mais caos, a tentativa de classificar gera cada vez mais bifurcações interpretativas, de modo que as contradições acompanham os processos de negociação das diferenças, e a construção dessa “comunidade imaginada” deve considerar essa inevitável característica. Nesse sentido, devemos pensar a política curricular a partir de outro prisma, ou seja: “Política deixa de ser o resultado de uma profusão de sentidos de diferentes contextos, mas passa a ser pensada como constituída por uma gramática cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398).

Isso quer dizer que devemos questionar essa noção de currículo, da qual muitos advogam ser a exata representação textual da demanda dos contextos de implementação, e pensá-lo, como foi, pelo menos em parte, o projeto inacabado da Rede de Serra-ES, como uma contínua produção discursiva e provisória sujeita à constante tradução de acordo com os contextos de significação (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Considerações finais

Podemos notar que o currículo municipal de Serra-ES da área da EF apresenta como característica a previsão de que as suas possibilidades didático-metodológicas sejam construídas a partir do tensionamento entre os contextos de ensino e a concepção pedagógica adotada (HABERMAS, 2004). Porém, o protelamento dessa discussão para a construção desse referencial acabou se tornando um dos fatores geradores de insegurança, angústia, dúvida e/ou falta de adesão ao suposto acordo coletivo.

Percebemos que a participação na elaboração da proposta oficial colabora de forma significativa para que a intervenção siga norteada pela concepção adotada coletivamente, porém não há uma garantia para isso, devido ao deslizamento de sentidos intrínseco à própria tentativa de estabilizar os discursos pedagógicos.

Identificamos a formação continuada com potencial para ampliar o diálogo e retomar o processo que ficou inacabado de discussão sobre possibilidades de caminhar com os conhecimentos da EF na rede, pela apresentação e discussão, pelos próprios professores, de suas formas de apropriação, ou não, desse modo de pensar a EF que foi adotado oficialmente. E, se for o caso, também configura o espaço/tempo de um novo e provisório acordo, um redirecionamento da perspectiva adotada, pois entendemos que essa não pode ser uma decisão unilateral.

Segundo Bauman (1999), com a perda da univocalidade da autoridade e com a consideração da pluralidade de concepções, os sujeitos são obrigados a assumir a responsabilidade pelas proposições e sobre as suas ações. “Só o pluralismo devolve a responsabilidade moral da ação a seu portador natural: o sujeito que age” (BAUMAN, 1999, p. 60). E isso é importante para a resistência a qualquer tipo de ideia absoluta ou centralização de poder. Mas não se trata de uma simples celebração do pluralismo e da transgressão;



reiteramos que, em nossa compreensão, essas decisões individuais não podem ter como objetivo apenas a satisfação das necessidades imediatas, numa ação estratégica e ego-cêntrica, mas pressupõe o estabelecimento de uma razão comunicativa (HABERMAS, 2000), cuja objetividade se define por meio do diálogo.

Essa reflexão nos ajuda a pensar sobre a quem caberia, em última instância, estabelecer os critérios de seleção, sistematização e avaliação dos objetivos, os métodos e conteúdos de ensino de uma escola inserida em uma comunidade e vinculada a uma rede. Voltamos à reflexão que Habermas (2000) elabora como contraponto a uma visão relativista, na qual caberia ao juízo individual ou ao núcleo moral inalienável e incorruptível estabelecer os critérios de escolha (normas) sobre os modos de agir em sociedade. O que entendemos ser um equívoco, pois, baseados nos pressupostos teóricos que embasam o nosso estudo, somos convencidos de que ninguém sozinho pode se autoproclamar capaz de acessar ou estabelecer a verdade transcendental sobre qualquer coordenação social.

Segundo Habermas (2000), como também Bauman (2010), um meio justo de avaliar e decidir sobre esses processos ainda passa pela intercompreensão ou intersubjetividade dos envolvidos. Processo que não deve, apenas, se basear no imediatismo da prática, mas numa reflexão que contemple a complexidade de uma intervenção que se conecta a um contexto sociocultural mais amplo. Talvez, desse modo, não ficaríamos reféns do absolutismo da teoria especulativa nem do relativismo das infinitas interpretações do cotidiano. Não estaríamos presos às teorias legisladoras sobre o mundo vivido nem desprovidos de critérios comunitários para a condução da *práxis*.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. Edições 70, 2009.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Legisladores e intérpretes: sobre a modernidade, a pós-modernidade e os intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BETTI, M. et al. Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de educação física do estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. 2014.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 29, p. 123-136, maio 2008.
- CAPARROZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 193-214.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- FARIA, B. et al. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem-sucedidas. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 12, p. 11-28, 2010.



FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivência, Florianópolis, Ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.**

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e Prática Pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 30, p. 203-214, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, p. 9-24, set. 2009.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, p. 10-21, mar. 2010.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

_____. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo. Edições Loyola, 2004.

LOPES, A.; CUNHA, E. V. R. da; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

MARANI, L.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E dos S. O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 249-264, jan./mar. 2017.

MARTINY, L. E.; FLORÊNCIO, S. Q. N.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O referencial curricular da educação física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008. p. 111-127.

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 23-27, nov. 2011.

_____. Análises dos currículos estaduais de educação física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 233-254, jul./dez. 2015.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: educação física. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROCHA, L. F. da; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação. São Paulo, 2008.

SERRA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino. **Orientação curricular**: educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, F. C.; SOUZA JÚNIOR, M. O currículo e a educação física na rede estadual de Pernambuco. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-319, jan./mar. 2013.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010.



TENÓRIO, K. M. R.; et al. Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 39. n. 2, p. 280-288, abr./jun. 2015.

Sobre os autores

Amarilton Cesar Nascimento Lima

Especialista em Educação Física para a Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Técnico Desportivo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Felipe Almeida

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em: educação física escolar e epistemologia da educação física. Entre 2010 e 2018, foi editor adjunto da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e do Cadernos de Formação RBCE. Foi Secretário Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no Espírito Santo (gestão 2010-2012). Atuou como vice-secretário entre 2012-2014. Foi Coordenador adjunto do Grupo de Trabalho Temático Epistemologia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, na gestão 2011-2013 (CBCE). Foi Diretor Científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2013-2017). É Bolsista Pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito-Santo (FAPES). Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito-Santo (PPGEF/UFES) (2017-2019).



