UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Educação Física Escolar no ensino médio: a prática docente e o Currículo do Estado de São Paulo

Gabriel Francisco Zago Pacheco

São Paulo
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o Currículo do Estado de São Paulo

Gabriel Francisco Zago Pacheco

São Paulo
2020

GABRIEL FRANCISCO ZAGO PACHECO

Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o Currículo do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências

Área de concentração:
Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte

Orientador:
Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira.

São Paulo

2020

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Pacheco, Gabriel Francisco Zago
Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o currículo do Estado de São Paulo / Gabriel Francisco Zago Pacheco . – São Paulo : [s.n.], 2020.
167p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.
Orientador: Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira

1. Educação física (Estudo e ensino) 2. Currículo 3. Ensino médio 4. Prática docente I. Título.

FICHA DE APROVAÇÃO

Autor: Pacheco, Gabriel

Título: Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o Currículo do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências

Data: ___ / ___ / ____

Banca Examinadora

Prof, Dr. João Cardoso Palma Filho
Instituição: Instituto de Artes – UNESP São Paulo Julgamento: _____

Prof, Dr. Herbert Gomes da Silva
Instituição: Faculdade de Educação - UFBA Julgamento: _____

Prof, Dr. Go Tani
Instituição Escola de Educação Física e Esporte - USP Julgamento: _____

Dedico este trabalho à memória de meu avô Geraldo, egresso dessa Universidade, professor do ensino público estadual e possuidor de uma força rara de se ver.

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira, que reabriu as portas da EEFE-USP a um egresso da casa e com toda sua sabedoria e experiência, contribuiu para minha evolução como pesquisador e professor, materializada por enquanto, neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Go Tani pelas imensuráveis contribuições dadas para elaboração desta pesquisa e não obstante, por sua vasta contribuição com a Educação Física.

Aos professores doutores Herbert Gomes da Silva e João Cardoso Palma Filho, pelos valiosos apontamentos e disponibilidade desde o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Walter Roberto Correia, que me lançou a Freud.

Aos colegas e alunos(as) da EE. Prof. Mariano de Oliveira e EMEF Prof. Gabriel Prestes, que me motivaram nesse percurso.

À Ana Carolina, por redobrar a aposta em nossa parceria, independentemente dos obstáculos.

À avó Adal e sua curiosidade provocadora.

A Raphael, primo, amigo, irmão e quase meu analista nas horas vagas.

À Maria Beatriz, irmã de todas as horas.

Aos pais, que me endereçaram a palavra e me fizeram sujeito desejante, transmitindo a inefável dívida simbólica perante o conhecimento.

"[...] as coisas sempre parecem fáceis de resolver quando são vistas de longe, mas quem está no terreno, quem tem de resolver os bicos-de-obra, a esses há que escutá-los com atenção antes de se passar às decisões."

José Saramago – Ensaio sobre a lucidez

RESUMO

PACHECO, G.F.Z. **Educação Física escolar no ensino médio: a prática docente e o currículo do Estado de São Paulo.** 167f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2020.

O propósito da presente pesquisa foi investigar como se dá a prática docente em Educação Física Escolar (EFE) no Ensino Médio (EM) orientada pelo Currículo do Estado de São Paulo (CESP) e seus materiais de apoio na rede pública de ensino, indagando quais os conteúdos utilizados pelos(as) professores(as) e se há outras fontes para elaboração de suas aulas, analisando também suas concepções pessoais sobre a área. Participaram voluntariamente do estudo 62 docentes da rede, que responderam a um questionário online composto por quatro questões abertas e uma série de questões fechadas. Considerou-se como principais referências as discussões de autores(as) acerca da: função da escola e o EM; as concepções sobre currículo; os documentos norteadores para o EM; o CESP e a EFE; a identidade da Educação Física e a formação do(a) professor(a) de EFE; a prática docente e a EFE. Para análise das respostas às questões abertas que nortearam a discussão foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988), articulada com o cálculo de Ranking Médio para questões com Escala de Likert e estatística descritiva para as questões fechadas que a apoiaram. Os resultados desta investigação demonstraram que os(as) participantes da pesquisa de modo geral: a) atuam considerando o CESP em suas práticas com ênfase destacada para a seleção do eixo de conteúdo "esporte" e do eixo temático "corpo, saúde e beleza" em detrimento de outras proposições presentes no documento menos citadas; b) definem a EFE utilizando termos concretizados historicamente, como "cultura corporal", "cultura de movimento", "corpo" e/ou "saúde", mas frequentemente ampliam suas definições com ideias românticas, utópicas ou deslocadas - situação prevista por Tani (1991; 2011) - dada a indefinição do corpo de conhecimentos da Educação Física; c) respondem contraditoriamente quanto inclusão da EFE na área de "Linguagens" no CESP; d) afirmam seguir o CESP, seja por obrigação, porque veem aspectos positivos no documento, ou mesmo criticando-o em alguns aspectos; e) descrevem práticas que revelam apropriação dos conteúdos do CESP, sem prescindir dos conhecimentos da experiência, de ajustes ao contexto e demonstrando novamente proximidade relevante com a perspectiva de qualidade de vida, saúde e esporte. Conclui-se que a prática docente em EFE - definida por Silveira (2019a) como os modos de ser e agir em face das demandas do currículo, mediante as pressões sofridas e as flexibilizações solicitadas pelos sistemas de ensino, bem como mediante as requisições do cotidiano escolar de cada comunidade - encontra no CESP, que ultrapassa seus dez anos de implementação na rede estadual, uma referência consideravelmente importante para seus professores(as), enquanto a Educação Física tal qual área de pesquisa na universidade permanece incipiente quanto à elaboração de abordagens de roteiro completo que embasariam a atuação profissional nas escolas.

Palavras-chave: Docência; escola; educação física; currículo.

ABSTRACT

PACHECO, G.F.Z. Physical Education in High School Context: Teaching approach and São Paulo State Curriculum. 167f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2020.

The purpose of this study was to investigate how Physical Education (PE) teaching approach in public high schools (HS) context happens considering the guidelines provided by São Paulo State Curriculum (SPSC) and its supporting materials, questioning which contents are selected by teachers, whether there are other sources used to elaborate their classes and furthermore, analyzing their personal conceptions about the field. The sample of this study was made of 62 teachers who answered an online form containing four open questions and a sum of closed questions. The main references considered for the literature review were based on themes concerning the role of scholar education; curriculum theories; HS official guidelines; SSC and PE; PE identity and teacher training. The open questions were analyzed based on the Content Analysis Method (BARDIN, 1988), which led the discussion along with Medium Ranking calculus for Likert Scale questions and descriptive statistics for the closed questions. The results of this investigation showed that this group of teachers in general: a) teach using SPSC in their classes, emphasizing the axes of content named "sports" and "body, health and beauty", at the expense of other proposed contents in this guideline; b) define PE using historically consolidated terms such as "body culture", "movement culture", "body" and/or "health", even though they frequently broad their definitions with romantic, utopic or displaced ideas – a foreseen diagnosis made by Tani (1991; 2011) – given the undefined body of knowledge in the PE area; c) answer contradictorily when asked about PE's classification as a "Language" area in the SPSC; d) claim to follow SPSC, whether by occupational obligation, by the positive aspects of the guideline, or even by criticizing the proposal; e) describe their teaching approaches revealing that SPSC's contents are considerably embodied, however, using their experience knowledge and context adjustments as well, nevertheless showing the aforementioned perspectives of life quality, health and sports. As a conclusion, the PE teaching approach - defined by Silveira (2019) as the ways of being and acting in the face of curriculum demands, pressures and adaptations exercised by the educational systems and the incoming requisitions from the school context – finds in the SPSC, after more than ten years since its implementation in the State of São Paulo, an important source for these teachers, whilst PE as a field of knowledge and scientific research remains incipient when considering the conceptualization of complete script approaches, which could foment the professionals at their classes and schools.

Keywords: Teaching; school; physical education; curriculum.

SUMÁRIO

Página

LISTA DE QUADROS..... xii

LISTA DE TABELAS..... xiii

LISTA DE SIGLAS, ABREVIAÇÕES E SÍMBOLOS..... xiv

LISTA DE ANEXOS..... xv

LISTA DE APÊNDICES..... xvi

1. INTRODUÇÃO..... 01

2. OBJETIVO GERAL..... 05

2.1 Objetivos específicos..... 05

3. REVISÃO DE LITERATURA..... 05

3.1 A função da escola e o EM..... 05

3.2 Concepções sobre currículo..... 12

3.3 Documentos norteadores para o EM..... 15

3.3.1 O conceito de competência..... 15

3.3.2 A EFE como linguagem..... 19

3.3.4 Base Nacional Comum Curricular..... 21

3.6 O Currículo do Estado de SP e a EFE..... 25

3.7 Identidade da Educação Física e a formação do(a) professor(a) de EFE 31

4. A PRÁTICA DOCENTE E A EFE..... 39

5. METODOLOGIA..... 50

5.1 Amostra..... 50

5.2 Procedimentos e tratamento metodológico..... 51

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 54

6.1 Caracterização da amostra..... 54

6.2 A prática docente em EFE..... 62

6.2.1 Primeira questão aberta..... 62

6.2.2 Segunda questão aberta..... 70

6.2.2.1 As definições..... 71

6.2.2.2 Distorções e ausência da especificidade da EFE..... 74

6.2.2.3 A EFE na área de Linguagens..... 78

6.2.2.4 Competência e EFE..... 81

6.2.3 Terceira questão aberta..... 82

6.2.4 Quarta questão aberta..... 91

6.3 A prática docente descrita *versus* a definição pessoal de EFE..... 104

6.4 BNCC: discutindo um futuro próximo..... 106

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 108

REFERÊNCIAS..... 116

ANEXOS..... 123

APÊNDICE..... 146

LISTA DE QUADROS

Página

QUADRO 1 - Eixos de conteúdos dos três anos do EM para EFE..... 28

LISTA DE TABELAS

		Página
TABELA 1 –	Identificação.....	54
TABELA 2 –	Atuação profissional.....	55
TABELA 3 –	Percurso de formação.....	56
TABELA 4 –	Satisfação com formação e profissão.....	59
TABELA 5 –	Formação e conteúdos.....	60
TABELA 6 –	Curso de formação de professores da SEE-SP sobre o CESP (SEE-SP, 2011).....	61
TABELA 7 –	EFE e Currículo do Estado de SP – PARTE 1.....	63
TABELA 8 –	EFE e Currículo do Estado de SP – PARTE 2.....	65
TABELA 9 –	Conteúdos bem sucedidos citados por homens e mulheres.....	66
TABELA 10 –	Avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as).....	67
TABELA 11 –	EFE e aprendizagem.....	69
TABELA 12 –	EFE, Linguagens e problemas do CESP (SEE-SP, 2011).....	80
TABELA 13 –	Relevância das “competências e habilidades” do CESP (SEE-SP, 2011) no planejamento.....	81
TABELA 14 –	Atuação com o CESP (SEE-SP, 2011) – PARTE 1.....	83
TABELA 15 –	Atuação com o CESP (SEE-SP, 2011) – PARTE 2.....	86
TABELA 16 –	Cobrança para utilização do CESP (SEE-SP, 2011).....	87
TABELA 17 –	Conhecimento para prática docente.....	88
TABELA 18 –	Importância de experiências corporais para escolha de conteúdos.....	94
TABELA 19 –	Importância dos materiais de apoio “cadernos do professor”.....	97
TABELA 20 –	Importância dos materiais de apoio “cadernos do aluno”.....	97
TABELA 21 –	Opinião sobre a reforma curricular da BNCC.....	106
TABELA 22 –	Participação na BNCC e nas mudanças do CESP (SEE-SP, 2011).....	107
TABELA 23–	BNCC e prática docente.....	107

LISTA DE SIGLAS, ABREVIAÇÕES E SÍMBOLOS

EFE –	Educação Física escolar
CESP –	Currículo do Estado de São Paulo
EM –	Ensino Médio
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
SEE-SP –	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

LISTA DE ANEXOS

		Página
ANEXO I -	Conteúdos e Habilidades previstas no CESP do EM para 1º, 2º e 3º anos do EM.....	123
ANEXO II -	Presença do Eixo temático “Corpo, saúde e beleza”.....	129
ANEXO III -	Tema de “modalidade não conhecida” ou “alternativa”...	136
ANEXO IV -	Presença do Eixo de conteúdo de “Ginástica”.....	138
ANEXO V -	Presença do Eixo de conteúdo “Jogo”.....	139
ANEXO VI -	Presença do Eixo temático “Lazer e trabalho”.....	140
ANEXO VII -	Presença do Eixo de conteúdo “Atividade rítmica”.....	141
ANEXO VIII -	Presença do Eixo de conteúdo “Luta”.....	142
ANEXO IX -	Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	143

LISTA DE APÊNDICES

Página

APÊNDICE I – Questionário enviado aos participantes..... 146

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DOCENTE E O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Gabriel Pacheco

1 INTRODUÇÃO

> Mas tão certo como o currículo e a prática em geral são decididos e planejados antes que os professores(as) possam atuar nela, é que eles(as) devem tomar importantes **decisões** didáticas sobre como preencher o tempo escolar com atividades para transformar qualquer determinação prévia sobre o currículo em experiência de aprendizagem dos alunos(as) [...] A prática docente supõe um **equilíbrio dialético entre o condicionamento alheio e prévio à sua vontade e a iniciativa própria**.
>
> (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000, p.207 - grifo nosso)

Enquanto área de conhecimento, a indefinição de uma base epistemológica para a Educação Física (TANI, 1991; 1996; 1998a; 1998b; 2011; 2017) mantém uma lacuna que afeta diretamente a disciplina de Educação Física Escolar-EFE no que tange à estruturação de um roteiro completo que determine os conteúdos a serem ensinados em cada etapa da escolarização. A referida situação causa segundo o autor, dificuldades no planejamento da prática docente em EFE e consequentemente, em sua materialização.

Apesar desse obstáculo ainda não superado pela produção acadêmico-científica, legalmente a EFE se estabeleceu como disciplina regular integrada à proposta pedagógica das escolas brasileiras na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) embora sua introdução como atividade oficial viesse numa crescente desde as outras Leis de Diretrizes e Bases anteriores, passando por ligeiras alterações. Há algumas décadas portanto, vem sendo articulada em proposições elaboradas para os ciclos de escolarização, inclusive para o EM, na forma de currículos dos estados e municípios.

De modo geral, os currículos, concebidos como modelos ou fontes a serem seguidos nas escolas também são postos em marcha e sofrem alterações de tempos em tempos, seguindo intenções oriundas de políticas públicas. Desde sua elaboração até a publicação de sua versão definitiva, estes documentos são objeto constante de disputa (LOPES, 2004; LOPES & MACEDO, 2011), atravessados por aceitações, resistências e alterações, tanto no âmbito acadêmico sujeitos às críticas de especialistas da área, quanto no nível da efetiva

implementação nas redes de ensino público pelos(as) professores(as) que estão na linha de frente incumbidos de utilizá-los.

Há mais de dez anos, desde que emergiu como proposta em 2008, o Currículo do Estado de São Paulo-CESP (SEE-SP, 2011), oficializado em 2011 pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo-SEE (recentemente renomeada como SEDUC) se concretizou como referencial para a seleção dos conteúdos e atividades dos(as) professores(as) em suas aulas de EFE. O CESP de Educação Física (SEE-SP, 2011) expressa o objetivo de subsidiar os(as) docentes com uma base comum de conhecimentos a serem "ensinados", os quais por sua vez são norteados por inúmeras competências e habilidades, visando obter resultados de aprendizagem em torno dos chamados: "eixos de conteúdo" atrelados à cultura de movimento (*jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica)*; cruzados na etapa do EM com "eixos temáticos" (*corpo, saúde e beleza; mídias; lazer e trabalho* e *contemporaneidade),* indicados para cada série (SEE-SP, 2011). Alinhados ao CESP (SEE-SP, 2011), os materiais de apoio denominados "Cadernos do professor" e "Cadernos do aluno" foram elaborados e apresentados contendo situações de aprendizagens organizadas em torno dessa base comum dos eixos de conteúdo e temáticos com sugestões das ações a serem executadas na prática docente (SEE-SP, 2011). O currículo, no entanto, não está livre de críticas quanto a vários aspectos (NEIRA, 2011).

Nas orientações curriculares descritas no CESP (SEE-SP, 2011), depara-se também com o pressuposto geral de que a atuação do(a) professor(a) requer uma intervenção relevante e crítica durante as aulas, que enfoque justamente "*o quê o aluno vai aprender*", possibilitando na atuação com a disciplina de EFE, situações de participação e intervenção mais contundentes dos(as) alunos(as) no *"Se-movimentar"*, expressão criada pelos(as) autores(as) do documento para enfatizar e justificar a autoria dos movimentos próprios dos(as) estudantes, carregados de emoções, intenções e possibilidades (SEE-SP, 2011).

Para a introdução do CESP (SEE-SP, 2011), foi organizada a preparação específica dos(as) professores(as) que viriam a atuar com base no documento, visando também complementar a formação inicial, tencionando potencializar suas ações como profissionais da educação (SEE-SP, 2016). Para tanto, os(as) professores(as) ingressantes aprovados(as) em concurso público foram obrigados(as) a passar por um curso de formação continuada criado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo-SEE-SP. Quanto aos professores(as) atuantes, houve convite para participação na formação vinculando a possibilidade de

apropriação do novo documento orientador com condições de progressão na carreira ou salarial.

Recentemente, foi proposta uma reformulação da etapa do EM em articulação com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018), homologada pelo Conselho Nacional de Educação. Esta nova configuração ainda a ser desenvolvida tende a impactar profundamente a disposição de algumas disciplinas organizadas nas grades, bem como seus conteúdos na etapa do EM. Especificamente, o desaparecimento da EFE enquanto disciplina e sua transformação nos chamados "estudos e práticas" em Educação Física, ainda inserida área de Linguagens, tenderá a aprofundar a condição de instabilidade da disciplina e consequentemente da prática docente em EFE (SILVEIRA, 2019b).

Sabendo-se da complexidade inerente à relação entre: o currículo como corolário do "*condicionamento prévio*" e a prática docente na escola como produto da "*decisão*" e da "*iniciativa própria*", apontadas na epígrafe desta introdução (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000); e consoante às vicissitudes da disciplina de EFE que permanece fragilizada pela falta de identidade da área como ciência sem corpo de conhecimentos definido, encontra-se nas ideias de Caparroz (2001), Betti, Ferraz e Dantas (2011) e Correia & Dias (2013) a necessidade de aprofundar os estudos sobre a EFE não só através do discurso expresso nos documentos oficiais e proposições pedagógicas da área, mas também pelo que os(as) professores(as) expressam em seu cotidiano profissional, ou dito de outro modo, como os(as) docentes da disciplina de EFE lidam com os currículos na prática a partir de seus saberes, fenômeno resumido por Goodson (2002) como a "construção do currículo dentro dos muros escolares" e por Sacristán & Pérez-Gómez (2000) como "currículo em ação".

De modo consensual e progressivo, ressalta-se que vem sendo depositado nos(as) professores(as) do ensino básico como um todo a expectativa de que atuem em suas disciplinas considerando múltiplas variáveis, dentre as quais as características da comunidade, o projeto-político-pedagógico de suas escolas e a melhora dos resultados nas avaliações externas, colocando constantemente como primordial a necessidade de adaptação de suas aulas às condições locais e sem perder do horizonte o currículo vigente, bem como os conteúdos nele estabelecidos (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000, SACRISTÁN, 2000, SEE-SP, 2011; 2018).

Entretanto, o processo de apropriação de um currículo associado à criação e execução de experiências de aprendizagens a partir de certos conteúdos passa por tomadas de decisão particulares desses(as) profissionais (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; GOODSON,

2002), subentendidas inclusive na leitura da Constituição Federal, no artigo 206, como o direito à liberdade de cátedra (BRASIL, 1988). Esse acontecimento idiossincrático, heterogêneo e particular, pode inclusive atravessar o questionamento e a rejeição de certos conteúdos presentes no currículo (SACRISTÁN, 2000; SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 2000; ARROYO, 2000).

Operacionalizar o currículo portanto, aparece como uma delicada tarefa para os(as) professores(as). O contexto de prática exige competência para utilizá-lo como base para seleção conteúdos e aplicação das aulas, num processo que exige conhecimentos prévios sobre teorias da área articulados às experiências pessoais e profissionais (CALDEIRA, 1995, 2001; PIMENTA, 1996; GÓMEZ E SACRISTÁN, 2000; BRITO, 2006; NÓVOA, 2017). Tal confluência de fatores hibridiza as características científicas e artísticas comuns ao acontecimento da prática docente (ARROYO, 2000; SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; NÓVOA, 2003).

Na busca de uma definição sobre esta atividade profissional, encontra-se em Silveira (2019a) que a prática docente refere-se a "*os modos de ser e agir como professor, em face das suas demandas no currículo escolar, mediante as pressões sofridas e as flexibilizações solicitadas pelos sistemas de ensino, bem como mediante as requisições do cotidiano escolar de cada comunidade*".

No entanto, na esteira das discussões sobre a EFE, Tani (1996; 2011) denuncia um persistente distanciamento entre a intervenção profissional docente e o que se pesquisa em Educação Física no contexto universitário, diagnóstico que reitera a necessidade de mais estudos que visem compreender aspectos da prática do(a) professor(a) de EFE (FERRAZ & CORREIA, 2012).

Nesse sentido, amplificar a voz dos(as) professores(as) através de estudos que abordem contextualmente como vem sendo executada a intervenção pedagógica em EFE no EM se mostra relevante em duas claves: 1- como uma importante condição para que proposições curriculares desta disciplina possam ser (re)elaboradas, o que por certo demandaria maior investimento financeiro e intelectual, sendo necessária a aproximação entre órgãos governamentais, a própria academia e os(as) professores(as) atuantes na rede de ensino; 2- como uma oportunidade de discutir e compreender a prática docente em EFE enquanto fenômeno caracterizado e narrado por seus próprios(as) autores(as), cujas ações raramente podem são consideradas com dignidade no nível acadêmico.

Assim, emerge a questão central desta pesquisa: como se dá a prática docente em EFE no EM orientada pelo CESP (SEE-SP, 2011)? E deste questionamento, derivam outras indagações, tais como: Em que medida há aceitação ou recusa dos professores de EFE com relação ao CESP (SEE-SP, 2011) e seus materiais de apoio? Quais são os eixos de conteúdo e eixos temáticos efetivamente utilizados por professores(as) de EFE nas aulas do EM? Como os(as) docentes descrevem suas práticas cotidianas?

2 Objetivo Geral

Investigar a prática docente em EFE no EM com foco nos respectivos conteúdos previstos no CESP (SEE-SP, 2011).

2.1 Objetivos Específicos

- Compreender como o CESP (SEE-SP, 2011) para o EM e seus materiais de apoio embasam os(as) professores(as) na seleção de conteúdos de ensino;
- Verificar se os(as) professores(as) de EFE se utilizam de outras fontes na elaboração e implementação de suas aulas;
- Analisar se as concepções pessoais dos(as) professores(as) sobre a definição e as funções da Educação Física se refletem em alguma medida na sua prática docente.

3 Revisão de Literatura

Para melhor organizar a leitura, observa-se que foram nesta pesquisa consideradas as reflexões de especialistas envolvendo, em ordem: a função da escola e o EM; as concepções sobre currículo; documentos norteadores para o EM; o Currículo do Estado de São Paulo e a EFE; a Identidade da Educação Física e a formação do(a) professor(a) de EFE; a prática docente e a EFE.

3.1 A função da escola e o EM

> A modernidade que criou a escola a fez, em princípio, semelhante aos hospitais, às prisões e ao exército, como apontara Foucault. Mas a modernidade também lhe reservou atributos singulares. As crianças e os jovens, que começaram a passar o dia-a-dia na escola da modernidade, viam suas existências serem tomadas pela referência obrigada, por exemplo, ao respeito da vida humana, ao mérito devido ao esforço próprio, à diferença de gerações, ao prazer de divertir-se entre amigos, bem como ao valor em si dos saberes humanos. Assim, a escola passou a representar para as crianças um pouco do mundo adulto [...] As formas escolares passadas não retornam. Porém, isso não significa que não devamos manter vigente, de uma outra forma, o espírito que viu nascer a escola moderna
>
> (LAJONQUIÈRE, 1999, p.82-83;85)

Neste tópico, busca-se compilar visões e diagnósticos que envolvem o conceito de escola e o espectro público da educação, reforçando essencialmente os limites da revisão no que tange a perspectiva ocidental e essencialmente o recorte nacional, visto que é nesse lugar (especificamente no Estado de São Paulo) que se dá a prática docente em EFE investigada. Portanto, primeiramente ressalta-se o cuidado de não incorrer no risco de tratar da educação nesta pesquisa num sentido único universal *"apagando as idiossincrasias nacionais"* como alerta Leandro de Lajonquière (RODRIGUES & REIS, 2018, p.2), embora se relembre que muitas das discussões sobre o tema extrapolam a regionalidade a atravessam continentes.

De início, é relevante apontar sucintamente que a escola ou a educação escolarizada não estão presentes desde sempre. Antes da Revolução Industrial, pode-se afirmar que a família ocupava o lugar e a responsabilidade de vindouros e ainda inimagináveis sistemas de bem estar social, saúde, segurança e também da dita "educação" dos mais jovens (HARARI, 2019). Mas, com o êxito do sistema industrial associado à dispersão dos núcleos familiares e abdicação de algumas de suas funções para atender às novas demandas de trabalho, a escolarização absorveu papéis cada vez mais amplos no decorrer da história das repúblicas (NÓVOA, 1999, 2017; SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; GOODSON, 2002; SOUZA, 2008; LIBÂNEO, 2012).

Nessa temática, não se pode prescindir das palavras de Paulo Freire (2000, p.13-14) que afirma que a educação gestou-se como a "*vocação para humanização ao longo da aventura humana"* e que "*não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma se achar entranhado numa certa prática educativa*", o que não significa necessariamente falar sobre escolarização formal tal qual se conhece hoje. Nesse sentido, de alguma forma, os *sapiens* estudados por Harari (2019), em sua coletividade sempre transmitiram seus conhecimentos para as futuras gerações ao longo da história antiga, sem necessariamente precisarem para tanto de professores(as), saberes pedagógicos, metodológicos, didáticos, ou das "bem" ou

“mal” ditas escolas. Por isso, destaca-se segundo Varela & Alvarez-Uria (1992) o quão recente na história humana é a escola como local de passagem obrigatória e o quanto a instituição se articula com a própria concepção do ideário moderno de infância e juventude. A esse respeito, é interessante atentar à transição de funções atribuídas à escola, a partir de Foucault (1975; 2013):

> No século XVII, quando se desenvolveram as escolas provinciais ou as escolas cristãs, as justificações dadas eram essencialmente negativas: não tendo recursos para educar os filhos, os pobres deixavam-nos na ignorância de suas obrigações: tendo dificuldade em ganhar a vida, e tendo eles próprios sido mal-educados, não podem comunicar uma boa educação que nunca tiveram [...] No início da Revolução, a finalidade atribuída ao ensino primário será, entre outras coisas, fortalecer, desenvolver o corpo, preparar a criança para o futuro num qualquer trabalho mecânico, dar-lhe um olhar atento, uma mão segura e hábitos céleres. As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis.
>
> (FOUCAULT,1975;2013, p.161)

Na contemporaneidade, a notável importância da instituição escolar leva diferentes autores a dissertarem e questionarem sobre suas funções, a qual desde a primeira revolução industrial até estes tempos, parecem ter em parte se modificado e em parte sustentado as características trazidas por Foucault (1975;2013) e por Nóvoa (2003). Cortella (2000), a partir de concepções freireanas (FREIRE, 2001) sugere que as visões sobre as funções da escola perpassam desde certo *otimismo ingênuo*, que projeta na escola a responsabilidade pela salvação e progresso da sociedade com completa autonomia, até um *pessimismo ingênuo*, que aplica à escola a característica de reprodutora da desigualdade, sendo agente direta da ideologia dominante, subjugada pela sociedade na qual se insere. Num ponto intermediário, o autor propõe a visão *otimista crítica*, de uma escola que produz certas injustiças enquanto funciona também como meio para mudanças, numa via de mão dupla mediada pela sociedade e seus modos de regulação – opção que parece ser mais razoavelmente articulada com o que entende Sacristán (1998) quando afirma que a escola pública não é, sozinha, capaz de desempenhar todos os fins que utopicamente dela se espera, mas que possui considerável potencial.

De modo assertivo, Sacristán & Pérez-Gómez (2000) pontuam que a escola é uma das instâncias fundamentais para que uma sociedade se desenvolva - e este é definitivamente um discurso também corroborado pelo senso comum - pois a instituição garante, segundo Libâneo (2012) a reprodução cultural de modo paralelo às concepções das famílias e dos

meios de comunicação. Ou seja, a escola se apresenta com uma função social importante por ser uma "terceira via" relevante para transmissão de conhecimentos produzidos historicamente. Com uma percepção semelhante, para Coll & Martin (2004) o papel da instituição é proporcionar experiências que também venham a favorecer a reconstrução desses conhecimentos e práticas.

Esses autores de certa maneira trazem o que Hannah Arendt (1906-1975) em seu texto "A crise na educação", apontara:

> É na escola que a criança faz sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade.
>
> (ARENDT, 1961, p.42)

Apesar desse reforço positivo que o discurso teórico a princípio sustenta, para escola "real" e seus professores(as), na recente história do Brasil em alguma medida, essas injunções aparecem de modo cada vez mais complexo, distorcido e, diga-se de passagem, paradoxal com a realidade da prática docente. Paulatinamente, a escola vem ocupando um espaço que outrora era bem mais específico e limitado, encerrado nas suas próprias características, como bem explicitado pelo autor da epígrafe deste tópico: um lugar onde o projeto pedagógico era o tradicional "quem sabe ensina" e "quem não sabe aprende" (LAJONQUIÈRE, 1999).

Entretanto, segundo Alarcão (2001), aproximando-se do século XXI, cada vez mais se atribuiu à escola responsabilidades acerca do desenvolvimento econômico e da qualidade de vida de um estado ou nação, situação representada de acordo com Charlot (2007) pela mudança de relação entre o saber e a escola, no sentido de que atualmente não se entende muito bem o porquê de frequentá-la - descompasso que implica famílias, estudantes e não menos, os(as) docentes.

Para relembrar esta transição nas posições que a escola ocupa nos discursos que preenchem o imaginário nacional, Dunker (2017) relembra que atender aos serviços escolares outrora exclusivos e opção de poucos, passou na modernidade a ser obrigação do Estado e das famílias por força da lei. Nesse aspecto, o autor reporta o problema atual da educação nacional que, enquanto empreendimento público, tem equivocadamente sido tratada por muitos enquanto uma associação privada de interesses ampliados da família, em nome de uma proteção distorcida das crianças. Com estes apontamentos aproxima-se de Leandro de

Lajonquière (RODRIGUES & REIS, 2018) que destaca que no Brasil há *"impasses educativos que não necessariamente acontecem em outras latitudes"*; e de Souza (2008), que destaca que a função da escola de "guardar crianças e adolescentes" em segurança tem sido "eufemisticamente" chamada de sua função social.

Estas questões poderiam bem ser resumidas como uma grande confusão entre: funções que deveriam ser atribuídas à educação escolarizada *versus* funções são inerentes à educação no sentido *lato* (de responsabilidade das famílias por exemplo). E este embate é destacado inclusive por autores(as) da área da Educação Física como Tani (1998a, 1998b, 2011) e Nunes & Rúbio (2008), e acabaria por produzir de maneira ampla, segundo Nóvoa (1999) um "sobredimensionamento" não apenas das funções da escola como instituição, mas em última análise, do(a) professor(a) como seu representante.

Adiciona-se à discussão questionamentos sobre as especificidades do(a) professor(a) de EFE como personagem que certamente vem carregando na sua prática profissional fragmentos dessas responsabilidades de outras instâncias sociais juntamente com a instituição escolar. Este diagnóstico relativo à atuação profissional em EFE atravessada pelas questões escolares será aprofundado e discutido em observância de alguns dos resultados obtidos com esta investigação; de toda sorte, aqui já se apresentam os primeiros indícios de que a prática docente em geral e também em EFE absorve as variadas obrigações tácitas "da escola" contemporânea brasileira, as quais foram incorporadas pela instituição nas últimas décadas, gerando dificuldades sistêmicas - como vocifera Aguiar (2018a, p.21) em observância das condições da educação no âmbito paulista: "*a função do professor é ministrar aulas. Não pode, em hipótese alguma, substituir a família, as igrejas e outros profissionais que ajudam na formação e solução dos problemas das crianças e adolescentes*".

Ao aprofundar a discussão em torno das múltiplas funções da escola atual, Arroyo (2001) e Libâneo (2012) também destacam contradições mal resolvidas entre seus aspectos pedagógicos, socioculturais, conhecimento e metas sociais, os quais na percepção de Correia (2012) devem ser repensados tendo em vista sua relevância na formação do cidadão na contemporaneidade. Reiterando este vínculo escola-sociedade, Neira e Nunes (2009) lembram que a escola traz atualmente sob sua responsabilidade - principalmente quando se trata da etapa do EM - a preparação para o mundo do trabalho, com enfoque na qualificação dos alunos por aprendizagens de habilidades específicas, tópicos que são presença garantida nos currículos e regulamentos, os quais reforçam a necessidade de adaptações diversas na prática docente visando tais necessidades. Resumindo esta complexa situação, Charlot (2007) e

Morgado (2011) destacam que embora a escola apareça como local estratégico para formar cidadãos capazes de responder aos desafios contemporâneos, é visível a inadequação do sistema educativo a esse respeito.

A despeito desse diagnóstico - que, se não põe a escola contemporânea em xeque, pelo menos a incumbe invariavelmente de múltiplas funções - é preciso verificar o que está garantido e solicitado na forma legislativa a esse respeito. Nesse caso, em âmbito nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que a educação contribua para o pleno exercício da cidadania que envolve também a preparação para o mundo do trabalho, âmbitos que correspondem aos deveres do Estado, da família e se apresentam como direitos de todos os cidadãos (CORREIA, 2011). No contexto regional paulista, de interesse particular para esta investigação, para a SEE-SP (2011), a escola é a instituição que possibilita formar cidadãos com um conjunto básico de competências e habilidades, ideário sobre o qual serão feitas mais considerações adiante, onde será possível discutir a pressão que a "formação para o trabalho" exerce na educação - antevista por Foucault (1975; 2013) - e quiçá na prática docente através dos currículos e documentos regulamentadores da educação no país, como os PCN (BRASIL, 2000) e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), pautados fortemente nessa ideologia.

Por conseguinte, aprofundando a complexidade da conjuntura globalizada, Sacristán (2000) discorre sobre um tema recorrente nos debates sobre educação básica: enquanto o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante, as aprendizagens escolares continuam, segundo o autor, de modo anacrônico, muito dissociadas das experiências extraescolares dos alunos, fato que se deve à própria seleção de conteúdos e da ritualização de procedimentos escolares esclerosados segundo o autor, vistos por Varela & Alvarez-Uria (1992) como uma "fissura com a vida real" que foi tradicionalmente constituída no espaço escolar e que atualmente, produziria diversas complicações.

Nesse sentido, se abrem alguns questionamentos: em que medida a escola deve se ajustar às características do mundo atual ultra conectado que disponibiliza a todo tempo informação, a qual outrora era exclusiva propriedade do ambiente escolar e de algumas bibliotecas? Quais outros papéis a escola básica tem condições de assumir sem que haja prejuízos à sua precípua função, a saber, a transmissão de saberes humanos acumulados historicamente? Quais reflexos esse (re)ajuste de funções da escola nos documentos e nos discursos vem provocando ou podem provocar na prática docente? Destacando mais um trecho da epígrafe, pergunta-se se este "*espírito que viu nascer a escola moderna"* deve necessariamente passar por mudanças radicais.

Poderia se solucionar em parte estas questões a partir de Voltolini (2019), que sugere que a escola deve se distinguir por ser o lugar em que se "estuda"; de Nóvoa (2003), que entende que na escola é onde se trabalha o conhecimento de forma sistemática, metódica e rigorosa; e de Libâneo (2012), que aponta na escola a função da formação geral através de saberes públicos considerados valiosos. Assim, se foi (e ainda é) possível aprender em diversos lugares sociais, a especificidade de estudar acontecimentos, fenômenos, conceitos a partir de diferentes prismas, é específica do ambiente escolar, que vem sendo esvaziado pelo utilitarismo do "aprendizado" circulante no imaginário social.

Cabe lembrar que recentemente, Chauí (2016) destacou o quanto as escolas (escusado dizer, também as universidades) estão claramente respondendo às leis de eficiência e qualidade do mercado nas suas ações; e o quanto a educação em si tem se tornado um bem de consumo como outro qualquer, principalmente quando se fala em EM e sua relação direta com resultados nos índices de avaliação como SAEB, SARESP, exames como ENEM e outros vestibulares pelo país, além de seu direcionamento à formação aligeirada, técnica ou profissionalizante dominante no ensino público. O saber escolar para a autora, transformou-se em algo banalizado, análogo ao que se pensa como informação.

Destarte, percebe-se ao analisar sob esse prisma a escola brasileira - outrora única e exclusivamente responsabilizada pela transmissão de conhecimento de componentes curriculares das "ciências naturais", mas ainda sim instituindo um retrato do "*mundo adulto*" no qual outras exigências e tarefas eram implicitamente exigidas por uma necessária *"lei simbólica"* (LAJONQUIÉRE, 1999) - uma sequência de transformações que gerou o acúmulo de outras responsabilidades, as quais se materializam numa lista de inúmeros objetivos a serem atingidos e talvez num outro modo de se endereçar aos alunos(as), atualizado na forma de competências e habilidades por exemplo.

Segundo Correia (2011) essas metas estão amparadas na legislação, estabelecidas de modo escalonado desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) até a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), chegando ao nível estadual pelo CESP (SEE-SP, 2011) e mais recentemente sendo reformuladas pela BNCC (BRASIL, 2018). Presume-se que estes documentos de base e seus derivados regionais invariavelmente produzam ressonâncias na prática docente do(a) professor(a) de EFE.

Aprofundando as observações para o âmbito do EM brasileiro a partir de uma pesquisa histórica sobre a constituição desta etapa de ensino, Nascimento (2007), relembra que o EM como se conhece hoje teve seus primórdios no chamado "colegial" de dois anos, subsequente

ao ensino ginasial de quatro anos estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961). No entanto, o autor ressalta que a dualidade dos objetivos profissionalizantes (relativos diretamente às demandas do mercado de trabalho) e propedêuticos (no sentido de preparar cientificamente para o exercício intelectual), em alguma medida sempre esteve presente nas discussões, uma vez que uma profunda divisão social desde a época colonial e imperial prevaleceu mesmo quando instituída a República acompanhada por seus momentos revolucionários, ditatoriais e de redemocratização.

Para Duran, Alves & Palma Filho (2005), no que concerne a educação pública paulista, se reservou na etapa do EM algo que ficasse nos limites do ensino aligeirado para formar certo tipo de mão-de-obra, enquanto um ensino de qualidade se voltou às elites, frequentadoras do ensino privado. Chauí (2018) resume que o EM público passou a ser visto de maneira puramente instrumental (não mais como período formador na essência), sendo que atualmente a educação nesta etapa vem sendo encarada como adestramento de trabalhadores(as) para o mercado; e concebida como capital, se tornando um equivalente de investimento que deve gerar lucro, donde as tentativas frequentes de profissionalização da etapa de ensino.

Assim, segundo Krawczyk (2008), corroborando com Arroyo (2001), pode-se afirmar que com o foco na universalização e a consequente ampliação de oferta, a etapa do EM que se investiga neste trabalho, tem sido retrato de tensões e ambiguidades, as quais se refletem principalmente na questão de qual deve ser seu sentido norteador: a formação para a cidadania; para o mercado de trabalho; para o ensino superior; ou todos estes ao mesmo tempo. Ressalta-se que esses possíveis “destinos” (re)aparecem nos documentos oficiais e nos discursos político-educacionais como legítimos alvos para esta etapa de ensino, aumentando as famigeradas responsabilidades da escola e dos(as) professores(as) como um todo.

3.2 Concepções sobre currículo

> [...] o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo, da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual se deve ocupar a escolarização [...]
>
> (SACRISTÁN, 2010)

Se a escola veio acumulando funções diversas que culminaram no status atual de uma instituição “ultra responsabilizada” pelas demandas da sociedade, isto fica claro nos múltiplos

documentos de abrangência nacional e regional elaborados para dar fundamentos a prática docente: os currículos. Para aprofundar a discussão especificamente sobre o CESP (SEE-SP, 2011), será imprescindível entender razoavelmente a história do currículo e o potencial orientador e/ou delimitador que este impõe quando formalizado numa política pública.

Falar sobre currículo é partir de certo consenso sobre sua definição como o conjunto de conteúdos definidos ao longo de um percurso a ser completado (GOODSON, 2002), ou seja, um guia do processo de escolarização. No entanto, ao longo do século XX e ultrapassando as fronteiras do XXI, autores(as) colaboraram com novas visões, acrescentando elementos sobre este que a priori seria basicamente, o documento orientador da(s) escola(s) e seus docentes.

De modo elementar, tal qual exposto na epígrafe deste tópico, o currículo regularia as práticas que se desenvolvem durante a escolaridade, ordenando os conteúdos, os níveis e as exigências para os graus sucessivos, além do tempo escolar, carregando inscrito o que se pressupõe sobre educação escolar de qualidade e até eficiência da sociedade (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; SACRISTÁN, 2010).

Importante ressaltar que etimologicamente, a palavra “currículo” corresponde a “correr” ou “curso” e pela definição de Goodson (2002), é o documento que apresenta o conteúdo a ser utilizado na prática. E este poder de determinar o que deve ser ensinado e posteriormente de diferenciar conhecimentos a serem atribuídos para grupos específicos de alunos(as) e etapas de ensino marca esta propriedade relevante que currículos têm até hoje, desde o nível macro das políticas públicas até a extremidade das instituições escolares, justificando as tentativas insidiosas de controle sobre sua elaboração por vários grupos com seus interesses.

Para Lopes e Macedo (2011), esse pensamento tradicionalmente difundido sobre currículo, que versa sobre o conjunto de experiências ou conteúdos organizados na história das escolas e das universidades esteve por longo tempo relacionado pura e simplesmente à função “tradicional” da escola, a saber, desenvolver formas de pensamento ou melhoria das faculdades mentais. Todavia, segundo as autoras, devido às mudanças socioeconômicas, o currículo que até aproximadamente a primeira metade do século XIX se apresentava neste formato apartado da comunidade a qual se direcionava, passou a ser elaborado a partir de estreitos vínculos com suas demandas (problemas sociais e mudanças econômicas), questão que chamou a atenção de estudiosos(as) no sentido de deslindar possíveis processos de reprodução das desigualdades descritos por exemplo por Bourdieu (1966; 2015) e cada vez

mais ampliados nas indagações sobre como ocorre a “seleção” de determinados “conteúdos” em detrimento de outros, aprofundando assim os debates sobre os interesses subsumidos nas decisões acerca de “o quê ensinar”, “para quem ensinar” e “por que ensinar isto ao invés daquilo”.

Em paralelo, mostra-se notável que o questionamento sobre os currículos e esses mecanismos afins tenha ligação clara com as indagações debatidas no tópico anterior sobre a função da escola na sociedade.

Sacristán & Pérez-Gómez (2000), por exemplo, enfatizam diferenças entre vertentes de currículo, desenhando a proposta do chamado currículo como “processo”, a saber, aquele que se constrói como o resultado da interação entre: a) o currículo prescrito nas decisões políticas; b) o currículo planejado para professores(as) e alunos(as) em forma de guias; c) o currículo organizado em cada escola; d) o currículo em ação, reelaborado no planejamento e na prática dos(as) professores(as); e) o currículo avaliado por práticas de controle internas e externas. Faz-se interesse particular desta pesquisa observar como a prática docente transita entre o currículo “planejado” (b- guias) e o currículo “em ação” (d- prático) próprio à intervenção.

Nessa direção, Lopes (2004) julga como importante a superação da prescrição curricular, pois a vê como limitadora da prática docente cotidiana, a qual efetivamente reinterpretaria as orientações e definições oficiais.

Por suposto, tal qual a escola, os currículos vêm sendo pensados de acordo com a estrutura e funcionamento da sociedade que atendem, projetando em última análise nas formas das ações pedagógicas, uma concepção ideal de cidadão para atuar na esfera pública (FERRAZ E CORREIA, 2012). Segundo Silveira (2019b), fatores políticos, econômicos, bem como fatores culturais emergentes na sociedade tais quais a globalização, mercado de trabalho, sustentabilidade, tecnologias e mídias também têm influenciado cada vez com mais força a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas que incidem sobre a construção destes documentos.

De qualquer forma, Maldonado (2016) aponta que todas estas considerações não impedem que aconteça uma mistura entre o que está escrito nos textos curriculares e a forma pela qual ocorre a prática pedagógica dos(as) professores(as) de EFE, pois por mais que se esforcem, os discursos prescritos oficialmente não parecem captar a complexidade e o caos cotidianos. Ferraz & Correia (2012) corroboram, quando discutem a dificuldade de transposição da teoria curricular para a prática efetiva. Nesse sentido, emerge o

questionamento de Lipsky (2019) e Goodson (2002) sobre como se combinam as normas oficiais e o poder discricionário dos(as) professores(as) traduzidos em suas escolhas, produzindo experiências reais - questão que poderá ser discutida a partir da percepção dos(as) professores(as) de EFE que participaram desta pesquisa.

Em suma, a história do currículo de certa maneira acompanhou as teorias sociais e suas incursões acerca do papel da escola. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo passou por teorizações ao longo do século XX que de certa forma ainda se mostram presentes de modo híbrido nos diversos documentos ainda em vigor no XXI, como por exemplo: as de caráter eficientista, focadas na economia e preparação para a vida adulta; as progressivistas, pensadas para uma sociedade democratizada, representadas pelos escolanovistas; as Tyleristas, onde fica evidente o formato dividido em objetivos, organização de experiências de aprendizagem e avaliação; as críticas, baseadas no conceito de currículo oculto, hegemonia e poder; as pós-críticas, que tratam o currículo como um discurso que cria sentidos partilhados, aceitos e aptos à (re)construção simbólica da cultura que deveria, nesta última visão, ser a essência da prática docente.

3.3 Documentos norteadores para o EM

3.3.1 O conceito de competência

Pode-se afirmar que os objetivos da EFE citados no CESP (SEE-SP, 2011) são derivações do modo em que são apresentados na Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1999). Em breve, certamente os objetivos do novo Currículo Paulista deverão passar a refletir também intenções da Base nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017; 2018).

Com relação ao EM, a questão da complexidade e da amplitude das funções da escola assumidas na contemporaneidade estão explícitas na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que propõe para esta etapa da escolarização as seguintes finalidades no Art. 35:

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
> (BRASIL, 1996, p.24-25)

Deste trecho, é possível destacar a presença dos termos “conhecimento”, “preparação para o trabalho”, “aperfeiçoamento”, “formação ética”, “autonomia”, “pensamento crítico”, “fundamentos científico-tecnológicos”, “flexibilidade”, entre outros, que traduzem a variedade de expectativas impostas à instituição escolar. Poderia ser adiantado que esta multiplicidade de metas parece agregar ao sistema escolar uma complexidade difícil de ser equacionada na prática docente individual.

No entanto, é digno de nota que esta variedade de aspectos descritos na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) não parece ser suficiente. Segundo Lopes e Macedo (2011), com intuito de reorganizar currículos atomizados, pautados em objetivos e focados no controle da prática concreta nas escolas, discursos elaborados com base nos termos “competências” e “habilidades” foram propostos e direcionaram seu desenvolvimento também nesta outra direção.

Como um exemplo potente nesse aspecto encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), documento que trouxe alguns componentes, dentre eles a EFE, como integrante da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - tópico que merecerá discussão especial adiante - incluindo determinações específicas sobre tais competências e habilidades.

Para Chauí (2016), o discurso de competência faz parte de uma ideologia – definida pela própria autora como conjunto lógico de ideias, valores, normas que indicam aos membros de uma sociedade o quê e como pensar, valorizar, sentir e fazer, fornecendo o sentimento de identidade social – cuja ênfase recai sobre a demanda de privatização do indivíduo, o qual deve aprender a viver de acordo com a visão de especialistas das mais diversas áreas, que por sua vez dominam científica e tecnologicamente outros seres considerados incompetentes, reafirmando a racionalidade das leis do mercado e a necessidade de sucesso pela competição.

Por outro ângulo, Nichols (2017) detecta na sociedade contemporânea certo orgulho da falta de competência (traduzida do vocábulo inglês *expertise*), revelado no nivelamento de valor atribuído às opiniões de leigos e de especialistas. Segundo o autor, certo desdém ou resistência pelo aprendizado é um fenômeno curioso em curso historicamente, dado o acesso inédito a informações que a internet permite e a instantaneidade de troca de opiniões. Nesse

sentido, o nivelamento entre o “competente” e o “leigo” tem ultrapassado o que se poderia pensar como simples “ignorância” no bom sentido do termo (definitivamente ninguém pode saber sobre tudo) e atingido o nível de arrogância, caracterizada numa espécie de modo de ser narcisista e refratário a qualquer tipo de desigualdade de saberes.

Pensando no âmbito educacional que não deixa de ser mencionado por Nichols (2017) - guardadas as proporções locais norte-americanas – se poderia inferir que também no Brasil, a expansão do acesso à escola, às informações e a certos conhecimentos não resultou num maior respeito ao “saber”; pelo contrário, a aquisição mínima de qualquer informação a qualquer tempo pareceria autorizar indivíduos a questionarem os mais diversos especialistas com desdém e desconfiança, dentre eles(as), os(as) próprios professores(as). Talvez essa seja uma perspectiva interessante para se refletir sobre o quanto o lugar profissional e a prática docente são afetados por um discurso recente que enfraquece a imagem dos(as) professores(as) dada a facilidade de acesso à informação.

Entrementes, a despeito das notórias disparidades, um ponto de convergência entre esses autores de distantes realidades sociais e acadêmicas - Chauí (2016) e Nichols (2017) - está na visão sobre escola (bem como sobre a universidade) como sendo uma instituição tratada pelos estudantes e seus pais como mais uma *commodity*; tanto quanto os(as) docentes como personagens efêmeros(as) e deslocados num mundo em que de tudo se pode “saber” com uma busca online.

Retornando aos currículos e documentos norteadores, se nota que estes são construídos com pautas enraizadas na ideia de constituir competências. A esse respeito, segundo Macedo (2007), o ideário de “competências” e “habilidades” entra como alvo da educação na década de noventa como corolário de uma crítica à burocratização da informação, às fragmentações curriculares e ao abstracionismo de uma escola por assim dizer “ultrapassada”, associando-se então com o discurso presente no mundo do trabalho, aproximando mais as disciplinas e focando em saberes ditos “contextualizados”, com uma roupagem sempre utilitária.

Reforçando certas contradições relativas a esse quesito, Libâneo (2012) ressalta que esses “pacotes” de habilidades úteis podem acabar sendo entendidos como substitutos da aprendizagem efetiva, transformando todo o processo numa meta meramente instrumental, enquanto também deve haver espaço na escola para a integração social, convivência e compartilhamento de culturas, oportunidades que passariam ao largo dessa concepção mais utilitarista. De certa maneira, Charlot (2007) também ressalta que nesse tipo de lógica a aprendizagem acaba sendo mais mecânica e superficial, afastada de uma verdadeira atividade

intelectual, o que talvez retrataria mais do que uma ingenuidade, mas sim um interesse perverso que pode prejudicar a formação básica promovida no EM público.

Para entender as bases que determinam quem seria o(a) estudante ou cidadão competente no âmbito específico da EFE, abaixo, destacam-se as competências a serem desenvolvidas nesta disciplina segundo os PCN (BRASIL, 2000), documento que sustenta a posterior escrita do CESP (SEE-SP, 2011):

> Representação e comunicação
>
> - Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim, como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a **cultura corporal**.
> - Assumir uma postura ativa na prática das atividades física, e consciente da importância delas na vida do cidadão.
> - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.
> - Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.
> - Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da **atividade física**, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor.
>
> Investigação e compreensão
>
> - Compreender o funcionamento do **organismo humano**, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas **aptidões físicas**.
> - Desenvolver as noções de **esforço, intensidade e frequência**, aplicando-as em suas **práticas corporais**.
> - Refletir sobre as informações específicas da **cultura corporal**, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para manutenção ou aquisição da **saúde**.
>
> Contextualização sociocultural
>
> - Compreender as diferentes **manifestações da cultura corporal**, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.
>
> (BRASIL, 2000, p.45 – grifo nosso)

Correia (2011) resume os PCN (BRASIL, 2000) como reflexo de uma modernização que demonstra certas precariedades e inconsistências, num “ecletismo” consideravelmente exagerado para as condições sociais e escolares, além de certa negligência com os conhecimentos produzidos na área da EFE à época de sua publicação. Pode-se perceber a esse

respeito, que os termos em destaque acima denotam uma área reforçada em seus aspectos de saúde ao tempo em que também traz a ideia de cultura corporal.

Aproximadamente uma década depois, no CESP (SEE-SP, 2011) também aparecem referências às tais competências, desde a definição do próprio currículo, suas justificativas, até sua articulação com a aprendizagem:

> [...] como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as **competências** como eixo de aprendizagem; a prioridade da **competência** de leitura e escrita; a articulação das **competências** para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.
>
> (SEE-SP, p.12, 2011, grifo nosso)

> O conceito de **competências** também é fundamental na LDB, nas DCN e nos PCN... O currículo referenciado em **competências** é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o quê o aluno vai aprender [...] todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de **competências**, definido pela lei.
>
> (SEE-SP, p.15-27, grifo nosso).

Cabe questionar – retomando o que ideologicamente se concebe por "competência" fora do âmbito educacional - se estas competências dos PCN (BRASIL, 2000) que ecoaram também no CESP (SEE-SP, 2011), não poderiam ser simplificadas como: a) apenas uma descrição mais esmiuçada das consequências mesmas derivadas do aprendizado, que é objetivo essencial de qualquer educação ou disciplina escolar que se preze, agora substituídas pelo rebuscado termo; b) um reflexo excessivo da linguagem corporativa incluída no âmbito escolar, que distorce a educação escolarizada.

3.3.2 A EFE como linguagem

Um item a ser destacado nesta pesquisa é a atribuição recente que se dá à EFE como uma disciplina da área de "Linguagens". Os PCN (BRASIL, 2000) definiram oficialmente o que é "linguagem" nos seguintes excertos:

> A **linguagem** é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências vividas em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.
>
> A **linguagem** é uma herança social, uma "realidade primeira", que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo.

> A **linguagem** permeia o conhecimento e as formas de conhecer, os pensamentos e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir.
> (BRASIL, 2000, p.5)

Cabe ressaltar que estas ideias definitivamente influenciaram a construção do CESP (SEE-SP, 2011) em todas as suas disciplinas, incluindo a EFE, como segue:

> É importante destacar que o domínio das **linguagens** representa um primordial elemento para a conquista da autonomia [...]. A experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender e utilizar as diferentes **linguagens** como meios de organização da realidade, nela constituindo significados.
> (SEE-SP, p.15 e 27, grifo nosso).

No CESP (SEE-SP, 2011) a Educação Física é situada na área de linguagens, justificando-se esta escolha no seguinte trecho:

> No ensino de Educação Física, é fundamental compreender o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais nas quais não se dissociam corpo, movimento e intencionalidade. Seu estudo não reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno deve não só vivenciar, experimentar, valorizar e apreciar os benefícios advindos da cultura de movimento, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea.
> (SEE-SP, p.28)

É curioso questionar algumas aparentes inconsistências, por exemplo, o que significa praticar condicionamento físico ou esporte de maneira "*inconsciente*" ou "*mecânica*", objeto de uma suposta "educação física de outrora", em oposição à atualizada EFE da área de linguagens, atenta a outros sentidos e significados dessas manifestações, como se necessariamente representassem fenômenos opostos ou excludentes entre si.

De toda sorte, a EFE segundo o CESP (SEE-SP, 2011) deve superar a prática destituída de prévias ou posteriores reflexões acerca de seus significados e intenções no meio sociocultural, o que significaria entrementes, perspectivar a disciplina como "linguagem".

Sobre as ressonâncias desta classificação, Silveira (2019b) questiona se o(a) professor(a) de EFE se reconhece como um profissional da área de Linguagens - dúvida a ser discutida a partir das respostas dos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa; e que se relaciona profundamente com a identidade da área de Educação Física, seu corpo de conhecimentos bem como com a constituição dos cursos de formação inicial (pertencentes à

área da saúde, para a CAPES por exemplo) os quais vão capacitar docentes a atuarem com um currículo como o CESP (SEE-SP, 2011) (SEE, 2011) onde a Educação Física é incluída na área de “Linguagens” e não de “Saúde” ou “Ciências da Natureza”.

Cabe inserir nesta discussão que o ser humano, humano o é justamente por sua inserção num meio em que se produz e é-se produzido pela linguagem. Como se entende no excerto abaixo:

> Assim que a linguagem existe [...] é um universo concreto. Todas as significações devem poder alojar-se aí [...] Tudo o que conhecemos como significação está sempre encarnado num sistema que é universo de linguagem.
>
> (LACAN,1954;1985, p.358)

Destarte, também pairam dúvidas quanto à própria adequação do termo, ou seja, o quanto a definição de uma área englobando certas disciplinas como sendo “de linguagem” não seria restritivo, confuso ou mesmo inócuo para a prática docente, entendendo que todas as produções sociais (dentre elas as próprias disciplinas) são atravessadas pela linguagem como fenômeno constitutivo de sua própria condição de serem, afinal, produções humanas sempre a gerar significados.

3.3.3 Base Nacional Comum Curricular

Como se não fossem suficientes os documentos orientadores da educação em nível federal e estadual aqui apresentados (LDB, PCN e o próprio CESP), acrescenta-se que foi homologada recentemente a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, para entrar em vigor a partir de 2020, atingindo as escolas de nível fundamental (BRASIL, 2017) e médio (BRASIL, 2018). Cabe indagar, a partir da revisão de literatura as reais necessidades de tamanho investimento na elaboração de mais um documento com vistas a sistematizar e enquadrar a vida escolar como se estivesse aí a chave para o almejado avanço qualitativo em educação no Brasil.

Segundo Aguiar (2018b), a proposição de uma base nacional a orientar a educação estava prevista na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), como se mostra presente também no PNE (Lei 13.005/2014), portanto não houve surpresa quanto à sua homologação. Com relação à própria LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a relevante lei 13.415/2017 acrescenta o Art 35-A com os seguintes itens:

> Art. 35-A. **A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio**, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
> I - **linguagens** e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas
>
> § 1º **A parte diversificada dos currículos** de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, **deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular** e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural;
> § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas de educação física**, arte, sociologia e filosofia.
> (LDB, 9.394/1996 alterada pela lei 13.415/2017, grifo nosso)

Em torno da BNCC do EM para EFE, Silveira (2019b) destaca a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) acima referida, a qual altera a LDB 9.394/96, prescrevendo "estudos e práticas" de Educação Física nesta etapa, elemento que prenuncia uma ausência: a EFE enquanto componente curricular de outrora para o EM deixará de existir.

Silveira (2019b) ainda ressalta que a alteração no artigo 26, § 3º da Lei 9.394/96, para o Art.35-A, §2º implica que os currículos do EM nos estados e prefeituras sejam (re)dimensionados pela BNCC (BRASIL, 2018) a partir de itinerários formativos, estruturados em diferentes arranjos curriculares, em conformidade com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, "dissolvendo" a EFE no interior da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Nos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018) para o EM, a "flexibilidade" do currículo passa a ser princípio essencial, sempre focando a aquisição das famigeradas competências, agora na roupagem de eixos estruturantes, a saber: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo. Especificamente para EFE, na BNCC (BRASIL, 2018) tem-se que:

> [...] **além da experimentação** de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a **refletir sobre essas práticas**, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de assumir um **estilo de vida ativo**, e os componentes do movimento relacionados à **manutenção da saúde**. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de **utilização dos espaços públicos e privados** que frequentam para desenvolvimento de práticas

> corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu **protagonismo comunitário**. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o **autocuidado com o corpo e a saúde**, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da **gestualidade** e das dinâmicas sociais associadas ás **práticas corporais**.
>
> (MEC, BNCC, 2018, p.485 – grifo nosso)

Com a justificativa de que é imperativo repensar a organização curricular para o EM por causa do excesso de componentes curriculares e a distância entre as abordagens pedagógicas com relação à cultura, ao mundo do trabalho e à dinâmica social contemporânea *(sic)*, a Lei 13.415/17, (BRASIL, 2017) que altera a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), mantém - semelhante ao preconizado no CESP (SEE-SP, 2011) - a divisão de áreas em Linguagens e tecnologias, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Todavia, se a permanência da "Educação Física" na área de "Linguagens", não surge como inovação, a diferença principal com relação ao CESP (SEE-SP, 2011) está em não se apresentarem quaisquer conteúdos específicos para a disciplina no EM – fato este assaz relevante. Como dito anteriormente, são impostos de modo vago na BNCC (BRASIL, 2018) "estudos e práticas" da EFE na área de Linguagens, que, juntamente com outras disciplinas, ficam segundo Silva (2018), substituídas vagamente pelas competências a serem desenvolvidas.

Como foi adiantado, criticando esta multiplicidade normativa que ronda a área da educação, Lopes (2018) questiona a noção de base comum nacional para a educação quando sustenta que já existem currículos nos municípios e estados que há aproximadamente duas décadas, regulam e orientam a educação básica – como bem prova o CESP (SEE-SP, 2011) na dimensão estadual paulista. Por outro lado as críticas de Mendonça (2018) se dirigem a fata de debates públicos efetivos na elaboração da base, ao contrário do que se afirma no próprio documento. Em concordância, Silva (2018) complementa sua análise com as justificativas dadas para acelerar o processo reformista da BNCC, a saber: a estagnação no Índice de desenvolvimento da educação básica-IDEB, o baixíssimo percentual de egressos do EM que acessam o ensino superior e a "sobrecarga" (*sic*) de disciplinas na etapa de ensino.

De toda sorte, para Alves (2018), o pretexto de uma base nacional parece se fundar na promessa implícita de que todos os problemas da educação brasileira seriam resolvidos se professores(as) seguissem as fórmulas do documento (discurso que reverbera também quando se discute os currículos locais). Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017; 2018) reforçaria a

tentativa de controle sobre a prática docente bem como sobre as unidades escolares, normatizando as possibilidades de trabalho e vinculando mais uma vez as aprendizagens às competências (DOURADO & OLIVEIRA, 2018), as quais desconsiderariam o ponto de partida de cada comunidade ou grupo (MACEDO, 2018). Este reforço do discurso curricular pautado nas competências como referência para formação básica na BNCC é, segundo Silva (2018) a evidência clara de que os saberes escolares estão sendo tratados de modo utilitarista, acrítico e subordinados à gestão mercantil da vida, características que corroboram com os conceitos anteriormente trazidos por Macedo (2007) e Chauí (2016; 2018).

Retomando um ponto importante nesta pesquisa, ressalta-se que é nítido para Sacristán & Pérez-Gómez (2000), Goodson (2002), Lopes (2004; 2018) e Macedo (2018) que os currículos são construídos contextualmente na prática, ou seja, como currículo em ação, reiterando que por maior que seja o detalhamento desta base que por sua vez direcionará a escrita curricular, sua interpretação particular em cada unidade de ensino é inevitável - haja vista a concomitante referência descrita como necessária aos currículos locais e às características próprias do contexto de cada escola com suas demandas imprevisíveis do dia-a-dia.

Silva (2018) ainda destaca que em 2016, a MP 746/16 - conhecida como a reforma do EM - foi publicada com proposições que tiveram relevante repercussão midiática, a saber: a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia; a possibilidade de que indivíduos sem formação apropriada pudessem assumir aulas; a divisão do currículo numa formação comum básica e nos itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica/Profissional). Outro tópico de interesse particular destacado pela autora foi também a negligência com Artes e por fim, com a EFE. É importante pensar como este discurso que exclui disciplinas e estreita a formação no EM é recebido pelos(as) jovens, bem como seus possíveis reflexos na imagem da educação nacional e da etapa do EM público como um todo.

O frágil contra-argumento estaria no próprio documento. Na BNCC (BRASIL, 2018), observa-se que a organização em áreas não necessariamente significa a exclusão das disciplinas com suas especificidades e seus saberes; e a Educação Física, embutida na sua área específica (Linguagens), permitiria aos estudantes a exploração de movimentos e gestualidades, apreciando a diversidade de grupos culturais e seus discursos – como se vê, discurso bem assemelhado ao do CESP (SEE-SP, 2011).

Em todo caso, a BNCC (BRASIL, 2018) aparece como mais uma significativa materialização da política e educacional na forma de orientação curricular com potencial de desestabilizar ainda mais a EFE, cujo alicerce - considerando o Estado de São Paulo - estava minimamente encaminhado desde 2011 pelo CESP (SEE-SP, 2011) e em sua proposta inicial de 2008, a despeito das críticas sempre possíveis e necessárias para eventuais melhorias. Presume-se que a expansão de determinados conceitos que envolvem, entre outros, conhecimentos sobre o "estilo de vida ativo" até "protagonismo comunitário" poderiam provocar mais dificuldades na organização da prática docente em EFE dentro da área de Linguagens, principalmente por ser compartilhada com outras disciplinas, sem carga horária e conteúdos definidos.

Para Neira (2018), a BNCC (BRASIL, 2017; 2018) prevê para Educação Física habilidades que priorizam processos cognitivos (explicar, planejar, descrever) e negligencia aspectos amplos de compreensão e criticidade. Reforçando suas críticas, ressalta o vínculo excessivo de práticas corporais com a busca pela saúde e lazer que se sobrepõem a outros aspectos importantes, como a desconstrução de concepções pejorativas acerca das práticas corporais, os marcadores de gênero, classe e etnia e a problematização das diferenças impregnadas em tais fenômenos culturais, os quais para tal autor são temas relevantes a serem tratados na EFE, mas não são unânimes em outras referências, sob pena de possível perda de especificidade (TANI, 2011).

Em outro âmbito, a partir das dúvidas geradas na BNCC (BRASIL, 2018) acerca da atribuição de aulas dos(as) professores(as) que deverão ser modificadas devido à reorganização do próprio EM, da proposta de ensino integral, da imersão de experiências de ensino a partir de "*itinerários formativos*" e dos trabalhos com "*projetos de vida*" - atividades que, diga-se de passagem, tendem a não serem sensibilizadas na formação desses(as) profissionais - é possível predizer que com esse documento em curso, novos conflitos devem fomentar por exemplo, discussões acadêmicas sobre as características da formação inicial em Educação Física, suscitando o questionamento sobre quais conhecimentos o(a) professor(a) de EFE que atenderá a essas novas demandas do EM deveria acessar na graduação.

3.6 O Currículo do Estado de SP e a EFE

Em 2011, o CESP (SEE-SP, 2011) foi oficializado em definitivo a partir de uma proposta curricular previamente elaborada e implementada em 2008. Segundo o documento,

houve: *"amplo levantamento do acervo documental e técnico-pedagógico"* e *"consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo"*, justificativas relevantes, dada a abrangência pretendida pelo CESP (SEE-SP, 2011, p.9). O documento estabelece assim, como seus princípios centrais:

> [...] a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.
>
> (SEE-SP, 2011, p.14)

Retomando frequentemente a ideia de competência discutida previamente na revisão em vários outros trechos tal qual o exemplo visto acima, o próprio documento se utiliza do termo quando apresenta descrita sua função como:

> [...] recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição de competências previstas [...]
>
> (SEE-SP, p.10, 2011)

E enfatiza reiteradamente as competências nos seguintes trechos:

> [...] caracterizam modos de ser, de raciocinar, de interagir, que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que dela se espera.
>
> (SEE-SP, 2011, p.16)

> Houve um tempo em que a educação era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o quê seria ensinado a aluno [...] O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o quê o aluno vai aprender.
>
> (SEE-SP, 2011, p.17)

Confirma-se nestes trechos, que as "competências" estruturam o CESP (SEE-SP, 2011), mantendo a linha de organização dos PCN (2000). É relevante perceber a relevância do termo, pois segundo o documento, é através das competências que se verifica o cumprimento do papel da escola.

No caso da EFE como disciplina da área de linguagens, suas finalidades são definidas pelo CESP (SEE-SP, 2011) do seguinte modo:

> [...] a compreensão do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e da atividade rítmica como fenômenos socioculturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento; e a ampliação das possibilidades de Se-Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se-Movimentar, [...] rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica.
> [...] vislumbra-se, na atuação da Educação Física no Ensino Médio, uma rede de inter-relações partindo dos cinco grandes eixos de conteúdo (jogo, esporte, ginástica, luta, atividade rítmica) que se cruza com os seguintes eixos temáticos atuais e relevantes na sociedade: corpo, saúde e beleza [...] contemporaneidade [...] mídias [...] lazer e trabalho [...]
> (SEE-SP, p.228, 2011)

Desta descrição pode-se constatar que o objetivo da Educação Física no EM é, segundo o CESP (SEE-SP, 2011), tratar pedagogicamente de conteúdos da cultura de movimento, na perspectiva do então denominado *Se-movimentar* humano, que envolve interpretar adequadamente suas respectivas manifestações existentes dentro e fora da escola e ressignificá-las, partindo do princípio que o(a) aluno(a) é o(a) autor(a) dos próprios movimentos, definidos como ações "*permeadas de emoções, intenções, desejos e possibilidades*". Embora esta articulação esteja carregada de certa obviedade (autoria própria de movimentos carregados de características específicas) num excesso descritivo que é característica de documentos norteadores, pode-se pensar que a essência a ser extraída seja a de que o(a) professor(a) não perca de vista as particularidades de seus estudantes, bem como movimento humano como fenômeno atravessado por aspectos além do visível.

Em continuidade, segundo o CESP (SEE-SP, 2011), quaisquer manifestações presentes na dinâmica cultural são passíveis de tornarem-se conteúdo da disciplina (SEE-SP, 2011), embora o mesmo documento pré-determine conteúdos bimestralmente. Nesse aspecto, simultaneamente o mesmo currículo que sistematiza o que deve ser ensinado, apresenta uma retórica que abre possibilidades outras de intervenção docente com conteúdos a depender do contexto, como confirma o excerto:

> [...] o que aqui se apresenta são orientações flexíveis, abertas e dinâmicas, características essas que deveriam ser incorporadas por qualquer desenho curricular. Flexíveis porque deverão se adaptar à realidade concreta, ao projeto político-pedagógico de cada estabelecimento de ensino [...]
> (SEE-SP, p.145)

A distribuição dos “eixos de conteúdo” e “eixos temáticos” no CESP (SEE-SP, 2011) (SEE-SP, 2011) da etapa do EM segue a seguinte ordem:

Quadro 1 – Eixos de conteúdos dos três anos do EM para EFE

1º ano do EM	
1º bimestre	Tema 1 – Esporte Tema 2 – Corpo, saúde e beleza
2º bimestre	Tema 1 – Atividade rítmica Tema 2 – Esporte Tema 3 – Corpo, saúde e beleza
3º bimestre	Tema 1 – Esporte Tema 2 – Corpo, saúde e beleza
4º bimestre	Tema 1 – Ginástica Tema 2 – Luta
2º ano do EM	
1º bimestre	Tema 1 – Ginástica Tema 2 – Corpo, saúde e beleza Tema 3 – Mídias
2º bimestre	Tema 1 – Esporte Tema 2 – Corpo, saúde e beleza Tema 3 – Contemporaneidade
3º bimestre	Tema 1 – Esporte Tema 2 – Corpo, saúde e beleza Tema 3 – Mídias
4º bimestre	Tema 1 – Ginástica

	Tema 2 – Corpo, saúde e beleza Tema 3 – Contemporaneidade
3º ano do EM	
1º bimestre	Tema 1 – Luta Tema 2 – Corpo, saúde e beleza Tema 3 – Contemporaneidade
2º bimestre	Tema 1 – Atividade rítmica Tema 2 – Lazer e trabalho Tema 3 – Contemporaneidade
3º bimestre	Tema 1 – Atividade rítmica Tema 2 – Lazer e trabalho Tema 3 – Contemporaneidade
4º bimestre	Tema 1 – Esporte, ginástica, luta e atividade rítmica Tema 2 – Lazer e trabalho Tema 3 – Corpo, saúde e beleza

Adaptado do CESP (SEE-SP, 2011)

Numa contabilização simples, verifica-se uma distribuição desigual desses eixos de conteúdo e temáticos, totalizando em frequência decrescente de citações: Corpo, saúde e beleza - nove; Esporte - seis; Ginástica - quatro; Atividade rítmica - quatro; Contemporaneidade - cinco; Lazer e trabalho – três; Mídias - duas. Nota-se que não aparece no EM o eixo de conteúdo “jogo”.

Sobre essas diferenças não se emitirá nenhum juízo de valor antes da análise dos dados obtidos com a pesquisa, considerando-se, no entanto, que esta questão de eixos de conteúdo ou temáticos se darem em maior ou menor número não deva ser negligenciada, inclusive porque revela tendências, mesmo que sutis, do CESP (SEE-SP, 2011) para o EM.

Betti (2005) e Betti et al. (2014), autores que participaram da elaboração do CESP (SEE-SP, 2011) afirma que a "prática" do movimento em EFE deve ser apropriada pelos(as) alunos(as) e problematizada pela disciplina, associando organicamente o saber movimentar-se, sentir movimentar-se e por fim o saber sobre esse movimentar-se. Sobre esta organização estabelecida no CESP (SEE-SP, 2011), Ribeiro (2012) destaca que a possibilidade da atuação do(a) professor(a) ser baseada e desenvolvida numa sequência de conteúdos específica é um marco na história da EFE como componente curricular. Tal observação faz em alguma medida, referência à carência de uma fundamentação plena de um conjunto de conteúdos que deve ser ensinado em cada nível escolar na disciplina de EFE, afirmação amparada nas discussões de Tani (1996, 1998a, 2011) presentes neste trabalho.

Para Betti et.al. (2014), as aulas de EFE não devem opor o cognitivo ao motor, ou linguagem verbal versus linguagem do movimento; por conseguinte, a EFE também precisaria levar em conta os desafios contemporâneos relacionados à ética, diversidade e formas de comunicação; alimentando a formação de sujeitos críticos, emancipados e autônomos a partir das experiências com os conteúdos da cultura de movimento. Nesse sentido, corroboram com o pressuposto cultural do CESP (SEE-SP, 2011), considerando que cabe à própria escola transformar saberes tradicionais da cultura em conteúdos que introduzem o alunado no universo específico neste caso, do movimento humano.

Na intenção de auxiliar o professor de EFE a implantar e desenvolver o CESP (SEE-SP, 2011), a SEE-SP elaborou em paralelo os materiais de apoio na forma dos denominados "Cadernos do professor" e "Cadernos do aluno", que apresentam orientações didático-pedagógicas baseadas no mesmo CESP (SEE-SP, 2011). Nas instruções dos cadernos fica explicitado o caráter de material de apoio e não de "guia integral", deixando a critério do(a) professor(a) as possíveis complementações e adaptações (SEE-SP, 2013). Sobre esse quesito, no CESP (SEE-SP, 2011) encontra-se que:

> O currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos.
>
> (SEE-SP, p.10)

Nesse sentido não há, segundo o material elaborado para o EM, pretensão de se oferecer situações de aprendizagem como se fossem as únicas, nem de se restringir a

criatividade do(a) professor(a); outrossim, fornecer subsídios para o desenvolvimento dos temas ali sugeridos. Entretanto, nas orientações curriculares, os “Cadernos do professor” e “Cadernos do aluno” estão classificados como recursos didáticos valiosos para contextualização do que é proposto em suas diretrizes (SEE-SP, 2013), permitindo assim que sejam encarados pelo(a) professor(a) como um importante suporte para a prática docente.

É possível questionar se, mesmo com a disponibilização das sugestões de atividades para cada conteúdo em seus materiais de apoio dada pelo CESP (SEE-SP, 2011), o processo de escolha de conteúdos a serem ensinados discutido por Ferraz & Correia (2012), poderia fazer com que professores(as) de EFE considerassem também: o nível de intimidade, conhecimento ou facilidade para trabalhar com esses temas, apoiando-se além da própria percepção da competência para contemplá-los na totalidade, nas características peculiares de sua formação inicial, bem como de suas turmas de EM, além de refletirem sobre o próprio contexto escolar (materiais, espaço, turmas, etc.). A esse respeito, Neira (2011) aponta que determinados conteúdos do CESP (SEE-SP, 2011), exigiriam que o(a) professor(a) de EFE obrigatoriamente recorresse aos materiais de apoio, visto que careceria de tempo para estudá-los, bem como apresentaria pouca ou nenhuma intimidade com alguns deles.

Ressalta-se que estas polêmicas em torno dos conteúdos a serem selecionados e aplicados evidenciam, segundo Sacristán (2010), um importante debate na área da educação. Se essa dificuldade não é exclusiva à EFE, sem dúvidas nela se encontra ampliada e aprofundada em sua dinâmica particular.

Numa pesquisa sobre o CESP (SEE-SP, 2011), Ribeiro (2012) afirma que somente as orientações curriculares estabelecidas no documento seriam suficientes para apoiar o professor no desenvolvimento de suas aulas no EM, o que dá a entender que seus materiais de apoio adicionais seriam dispensáveis sob seu ponto de vista. Portanto, como destaca Neira (2011) mesmo estando há anos implantado, há controvérsias a respeito da validade, utilidade, efetividade e funcionalidade da organização das experiências de aprendizagens baseadas nos materiais de apoio. Cabe a esta pesquisa, persistir na tentativa de compreender a validade de tais controvérsias através do que os(as) próprios(as) docentes venham a revelar sobre sua intervenção profissional a partir do CESP (SEE-SP, 2011) e seus materiais de apoio em suas práticas descritas.

3.7 Identidade da Educação Física e a formação do(a) professor(a) de EFE

Para discutir este tema se faz necessário delimitar de *qual Educação Física* se fala. Tani (1991; 1996; 2011) apresenta a confusão primordial que se pode fazer ao desprezar esta primeira delimitação, no sentido de que Educação Física pode significar, a depender do interlocutor: uma disciplina do ensino formal, um curso de preparação profissional, uma profissão, ou uma área de conhecimento. Todavia, não se pode deixar de reconhecer a interdependência desses quatro significados, porquanto a indefinição essencial na área de conhecimento tenderia a refletir nas diversas atribuições de significado das outras três.

Nota-se esta inter-relação no exemplo desta pesquisa. Aqui, trata-se da EFE como disciplina do ensino básico para o EM, prevista num currículo oficial. Abordá-la de forma indistinta, no entanto, estreita a percepção do(a) leitor(a) e torna impossível a devida análise. Por isso, não se pode perder de vista que a sustentação da disciplina de EFE como uma representante relevante de conhecimentos a compor currículos país afora, depende da sua definição da Educação Física enquanto área de conhecimento, tal qual se pode encontrar nos exemplos da Matemática, Biologia, História, Filosofia, etc. (TANI, 2011).

Um dos problemas a ser observado de início é que a Educação Física no Brasil surgiu como uma prática nas escolas, a qual por sua vez produziu a demanda por um curso de preparação com eminente foco na formação de professores(as) para nelas atuarem, sem ainda estar apoiada em um corpo de conhecimentos específico. Cabe dizer que na época, utilizaram-se teorias provenientes de ciências-mães, como por exemplo, da área médica ou biológica. Entretanto, reconheceu-se com o passar do tempo que uma prática profissional que não se sustentava num corpo de conhecimentos acadêmico-científico que lhe desse suporte acabaria por ser extinta do território científico e enfraquecendo a própria profissão, diagnóstico que acabou por produzir mudanças significativas na área ecoadas pelo chamado “movimento disciplinar” de 1960 nos Estados Unidos, como atestou Tani (1996).

Ilustrando a questão específica da formação docente na área de Educação Física, faz-se necessário relembrar a constituição dos cursos de formação de professores(as) de EFE no país, de influência militar e médica do início do século XX. Como símbolo dos cursos de Educação Física no Brasil, cita-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos-ENEFD, cujos cursos espalhados na primeira metade do século XX em alguns estados do país formavam na época instrutores para a sociedade civil e professores para o ensino básico, além de docentes para os próprios cursos (AZEVEDO & MALINA, 2004). Desde então, cursos com a mesma tendência, pautados em métodos ginásticos e concepções de saúde se estabeleceram, com docentes vinculados ao exército ou à área médica, o que destaca as duas

forças hegemônicas prevalentes por longo tempo na área: a influência militar e da classe médica (BERTINI JR. & TASSONI, 2013).

De uma área cuja essência era a formação para atuar na escola, a Educação Física passou, segundo Tani (1996) e Tani & Manoel (1999) a se caracterizar como produtora de conhecimentos acerca do movimento humano em suas variadas formas, o que ampliou significativamente as pesquisas nas respectivas subáreas, o número de disciplinas dos cursos e a criação mesma de outro tipo formação profissional, a saber, do bacharel em Educação Física. Porém, a exacerbada fragmentação dos conhecimentos produzidos com a multiplicação das pesquisas nos mais diversos âmbitos produziu o problema de sintetizá-los num núcleo básico que respondesse às demandas da atuação profissional, dentro do âmbito escolar e fora dele.

Como possível solução para o problema de falta de identidade da área, a proposta de Tani (1996; 1998a; 2011) vai ao encontro da possibilidade de reconhecimento da Educação Física como uma área de pesquisa aplicada, que se apoiaria numa área de pesquisa básica chamada Cinesiologia. Todavia, o que de fato se estabelece no cenário atual é que - embora sejam extremamente relevantes - as discussões relativas à identidade acadêmica e à fundamentação de um corpo de conhecimentos específico da Educação Física são "atropeladas" pelo alto volume de pesquisas de subáreas "ensimesmadas" e pela expansão dos cursos de formação profissional no Brasil, os quais negligenciam quaisquer investimentos intelectuais mais profundos no pujante estado de indefinição de identidade da Educação Física e, particularmente, nas prementes dúvidas sobre quais conhecimentos devem ser oferecidos na formação de um(a) futuro(a) professor(a) para atuar no ensino básico.

A EFE, como disciplina sem identidade e um corpo de conhecimentos que a apoie, aparece então como um subproduto de instabilidades na área acadêmica, dos cursos de formação (cujos formatos são amplamente tecnicistas, pouco ligados à pesquisa e cada vez mais aligeirados dada a conjuntura nacional) e dos reflexos da atuação dos(as) próprios(as) professores(as) de Educação Física (personagens que se veem na emergência de resolver os problemas da prática com precária sustentação acadêmica). Ademais, como destaca Tani (1998a; 2011; 2017) se uma profissão não se apoia num corpo de conhecimentos bem estabelecido, a tendência é que não sobreviva com esse status mesmo de profissão. Tal previsão, de alguma maneira está materializada, por exemplo, na BNCC (BRASIL, 2018) mencionada anteriormente, que destitui a Educação Física do EM ainda que de modo obtuso

com a proposta de “estudos e práticas” (embora a tentativa anterior tenha concebido sua extinção completa).

Nesse sentido, reforça-se como proposta extremamente interessante no sentido de um salto qualitativo a esse respeito, a interlocução entre uma ciência responsável pela pesquisa básica (correspondente à utópica área de Cinesiologia no Brasil proposta por Tani em seus trabalhos) e a de pesquisa aplicada (esta sim, a Educação Física). Esta última então seria a área responsável por produzir um corpo de conhecimentos aplicados ao âmbito escolar, superando uma EFE com práticas baseadas em tentativa e erro ou em com rasa fundamentação (TANI, 1996; 1998a).

Na atualidade, dados vêm mostrando que a expansão no número de cursos superiores de formação em Educação Física se deu na ordem dos 800% de 1991 a 2007 segundo Silva et. al. (2009), passando de 117 para mais de 1000 cursos de graduação registrados nesse período. Segundo Alviano Jr. & Neira (2013), só a região sudeste possuía, no final de 2006, 350 cursos de Educação Física registrados; Tani (2017) aponta recentemente a contagem de 1500 cursos de Educação Física no Brasil. Esses autores relembram que o aumento quantitativo não tem sido acompanhado por uma elevação qualitativa dos próprios cursos, os quais tendem a ser aligeirados, preocupados com a demanda de professores(as) necessária ao mercado de trabalho e ademais, têm se mostrado inoperantes no que diz respeito à formação científica sólida de profissionais críticos(as).

Esta desenfreada expansão de cursos superiores privados de qualidade questionável é semelhante ao que acontece em outras áreas inclusive em outros países como nos Estados Unidos (NICHOLS, 2017), enquanto em paralelo, universidades públicas que constituíram seus currículos a partir dos pilares ensino, pesquisa e extensão também não estão livres de críticas, pois têm se mostrado segundo Nóvoa (2017) incapazes de promover grandes modificações neste cenário. Segundo Tani (2017), as instituições de ensino superior têm se deparado com o dilema do acesso ao conhecimento por elas outrora fornecido, não ser mais suficiente para sua sustentação institucional, devido justamente às revoluções do conhecimento, da comunicação e digital.

Para Tani e Manoel (1999), a profundidade da questão da formação profissional em Educação Física refere-se à impossibilidade de se dissociá-la da caracterização acadêmica da área, que como se destacou anteriormente, encontra-se ainda na mesma problemática da definição de um corpo de conhecimentos que a embase. Além dessa perspectiva, os autores entendem que discutir qualquer formação profissional implica definir claramente que tipo de

profissional se quer formar, a partir de uma filosofia e da realidade social, questão que transcenderia os dilemas restritos à disputada grade curricular dos cursos de Educação Física e atinge a questão mesma da docência e do papel da escola no Brasil.

Constata-se assim que a presença da Educação Física como prática profissional e fomentada por cursos de formação para atender à demanda do mercado já vem de longa data e parece continuar em expansão. Todavia, é importante não perder de vista que a Educação Física como área de natureza acadêmica se constituiu posteriormente, com o avanço das pesquisas sobre o movimento humano e a implantação de cursos de pós-graduação (TANI, 1996; 1998a; 2011) - e essa diferença temporal não é sem consequências.

Os cursos que no fim da década de setenta ainda focaram a formação do(a) professor(a) para atuar no ensino básico, foram expandidos para os bacharelados, haja vista a presença cada vez mais enfática do esporte e da atividade física na sociedade e, por conseguinte, a necessidade de profissionais que atuassem especificamente nesses meios extraescolares (TANI, 1996, 1998a, 2011; TANI & MANOEL, 1999).

Nesse sentido é interessante notar que a Educação Física tem sido progressivamente valorizada nos campos profissionais liberais, exemplificados pelo mercado da atividade física, treinamento, estética, em detrimento do que acontece com o(a) professor(a) que atua no sistema de ensino básico (SILVA et al., 2009). A esse respeito, não parece excessivo relembrar que a docência (tal qual a própria educação) em nível nacional carece de certa dignidade simbólica (LAJONQUIÈRE, 1999) e por que não dizer que a EFE segue na mesma toada adicionando-se ao contexto específico seus próprios impasses identitários.

A despeito dessa dificuldade, nota-se que os cursos licenciatura de Educação Física se dividiram, segundo Betti & Betti (1996), em currículos com marcas razoavelmente definidas. A princípio, constituiu os cursos de licenciatura o que os autores chamam de currículo tradicional-esportivo, dividido categoricamente em disciplinas teóricas e práticas, estas últimas que demandavam um desempenho físico mínimo do discente; em seguida, houve certa transição para um currículo de orientação técnico-científica que se abriu para as ciências humanas e também se pautou no que os autores denominaram ensinar a ensinar, ou no aprendizado de sequências pedagógicas.

O que Betti & Betti (1996) propuseram como uma nova possibilidade - partindo da concepção de que o(a) professor(a) elabora seu conhecimento em seu contexto de atuação, transcendendo o conhecimento técnico-científico - é um currículo de formação baseado na atuação prática como eixo central, onde o discente tem contato com a realidade do trabalho

desde o início do curso. Embora seja como um tipo de formação mais adequado às características da escola contemporânea, de acordo com Nóvoa (2017), ainda não se identificam cursos que sigam tais preceitos de modo claro.

Na esteira dessas discussões, certas pesquisas enfatizam que os cursos de formação na área de EFE devem reconhecer a importância do contexto de atuação dos futuros(as) professores(as) a ponto de comporem as disciplinas e as estratégias nelas embutidas pautados na atuação profissional. Assim seria superada uma prática episódica, artificial e descontextualizada na graduação, indo à direção de momentos que efetivamente estabeleceriam a necessária ponte entre a teoria e a prática (RAMOS, GRAÇA E NASCIMENTO, 2008; MARCON, GRAÇA E NASCIMENTO, 2013).

Entende-se que a configuração dos percursos propostos nos cursos de formação inicial de Educação Física e suas vicissitudes produziram seus ecos no modo de pensar e agir dos(as) professores(as) como afirmam Bertini Jr. e Tassoni (2013) e portanto reflete a constituição de suas identidades, o que em alguma medida se traduziria em sua prática docente.

A respeito da identidade dos(as) professores(as), Mizukami (1986) destacara que suas práticas seriam eminentemente influenciadas pelos modelos aos quais estiveram submetidos ao longo do seu próprio processo de escolarização, ou seja, enquanto alunos(as) desde a escola básica. Tais modelos pareceriam inclusive, segundo a autora, contribuir mais decisivamente para a estruturação de sua prática pedagógica do que os modelos aos quais foram expostos em seus cursos de formação.

No entanto, alguns problemas específicos da formação de professores(as) de EFE exclusivos à área parecem refletir a questão mais ampla que diz respeito à formação do(a) docente no Brasil em geral. Flores (2014) destaca que a formação de professores(as) tem sido amplamente debatida e aplicada em diversos modelos, enquanto ainda prevalecem as questões não resolvidas a respeito de: que tipo de professor(a) se pretende formar, que tipo de professor(a) se forma de fato, quais experiências formativas têm sido proporcionadas e enfim, como a identidade do futuro professor(a) se constitui a partir da formação inicial.

Quanto ao tema da identidade docente, segundo Silva (2008; 2009) nos tempos atuais há uma fragmentação das paisagens culturais que antes forneciam localizações mais seguras aos indivíduos, voltados a horizontes mais deterministas e de identidades fixas. Assim também poderia se pensar a docência na contemporaneidade e no contexto brasileiro como deslocada de um lugar seguramente estabelecido, consoante à impossibilidade de atender às

inúmeras expectativas impostas à escola e às inúmeras propostas contidas nos documentos oficiais e currículos.

Portanto, o aumento de exigências em relação aos professores(as), o crescimento exponencial de fontes de informação mais rápidas e eficientes que a escola, as dúvidas sobre o papel da educação relativas às mudanças de expectativas com relação à educação formal, a desvalorização do(a) professor(a), os fluxos de mudanças em conteúdos, propostas de métodos e organização escolares e as más condições de trabalho (CALDEIRA, 2001; SILVA, 2009), parecem trazer seus múltiplos reflexos na constituição da identidade do(a) docente(a) brasileiro(a).

Caldeira (2001) e Nóvoa (2017) entendem que uma formação que contemple essas complexas demandas atuais deveria partir do questionamento sobre a intencionalidade da prática docente, expandindo-se para um percurso formativo que privilegie: a articulação da teoria com a prática (ou seja, dos saberes acadêmicos e da experiência); o contato com o trabalho coletivo docente nas escolas; e o caráter subjetivo da docência, que também tem que ver com a disposição de ser e agir como professor(a), tal qual um patrimônio da profissão. Questiona-se se efetiva e necessariamente, este patrimônio precisaria sofrer modificações, como impõem certos discursos que ressaltam uma constante inadequação docente (LAJONQUIÈRE 2011; 2019).

Silva e Silva Jr. (2019) pontuam que a identidade docente permanece numa encruzilhada que opõe: a valorização do ensino humanista e crítico presente em alguns dos melhores cursos de formação *versus* a realidade perversa nas escolas que visa à formação utilitária para o mercado de trabalho baseada em competências e numa lógica acelerada. Por isso, Silva (2009) destaca que novos modelos de formação inicial mais próximos dos problemas da prática profissional e aliados à construção de rede de apoio aos professores(as) em exercício poderiam ser elaborados, no sentido de substituir abordagens ideais normativas por abordagens que tratem dos condicionantes reais da relação professor-aluno tal qual esta se materializa, diuturnamente. Tais modelos de formação tratariam dos seus limites e contradições, o que estaria de acordo com o que Ben-Peretz (2011) denominou como uma formação que apresente certa concepção de consciência da realidade social na prática docente. Isso significaria em suma, reiterar a necessidade de superar modelos radicalmente divididos entre a teoria e a prática.

Todavia, prevalece o impasse em grande número dos cursos que supervalorizam a transmissão teórica aligeirada em detrimento da reflexão sobre a prática educativa - que é

imprescindível segundo com Alarcão (2001), Caldeira (2001) e Brito (2006) - além da conhecida forma pela qual tais cursos também depreciam e negligenciam a fase do estágio (FLORES, 2014; SILVA, 2015). Outro questionamento possível é o quanto o "lugar" de saber do professor(a) experiente vem sendo colocado em xeque pelos "ditos" inovadores conhecimentos pedagógicos dos(as) formandos(as) que trariam as soluções para questões da prática docente nos momentos de estágio enquanto faltaria realmente um intercâmbio de experiências com mais tempo e implicação.

A esse respeito, para Lajonquière (2011) formar professores(as) não deveria ser algo tão inusitado e a grande dificuldade incide justamente sobre as dúvidas sempre presentes e insolúveis a respeito de qual é a didática ou método mais adequado das quais os(as) futuros(as) professores(as) devem se apropriar, discurso sempre às voltas da pretendida eficácia de um ensino que produza efeitos precisos e previstos.

Considera-se decerto a partir desses(as) autores(as), que é essencial que uma formação docente de qualidade não se configure de modo dissociado do ambiente escolar e da docência na prática, recusando no entanto, a apreensão de soluções inovadoras que venham a por fim nos dilemas repetidamente postos acerca da educação brasileira. É relevante notar, segundo Calligaris (2017), que num extremo a categoria professoral brasileira é carregada com a imagem socialmente fracassada, então pouco se encontra razão para "invejá-la" e portanto, emulá-la, instigando novos(as) candidatos à docência; enquanto na outra ponta, sempre se espera o milagroso surgimento de um novo "cidadão" como efeito do mesmo ensino (des)acreditado.

A respeito da formação docente, destaca-se o que SOUZA (1998) relembra sobre as primeiras egressas dos cursos "Normais" no Brasil e que em alguma medida vai direcionar a discussão do tópico posterior sobre a prática docente:

> [...] o primeiro conselho que a professora recebia era que devia jogar esse conhecimento psicológico e metodológico que recebera no curso Normal na lixeira [...] Era preciso recorrer a outras fontes. A primeira, o fato de **terem aprendido a ensinar com seus professores e esses com seus professores, numa cadeia que atravessava séculos**. A outra era um **saber prático, não escrito e não formalizado, que advinha de colegas mais experientes**. A terceira era a convicção que se instalava aos poucos, na vida profissional, a de que **a única forma de aprender a ensinar era ensinando**.
>
> (SOUZA, p.70, 1998 - grifo nosso)

É interessante retomar que Hannah Arendt (1906-1975) no mesmo texto apontado anteriormente "A crise na educação" (1961) alertou que a pedagogia havia se tornado a "ciência do ensino em geral", transformando o(a) professor(a) naquele(a) que estava habilitado para ensinar qualquer assunto, crescendo por outro lado a negligência pelo conhecimento específico de sua área acompanhada de uma transformação da concepção do "aprender". Tal questão toca tanto na necessidade atual sempre reforçada de conhecer e aprender novos métodos para ensinar que se ajustem ao alunado e ao contexto, quanto reflete na própria especificidade da EFE, cujo conhecimento específico sequer se consolidou para tornar-se então objeto de ensino escolar sistematizado.

Nesse sentido, Tani (2017) entende que nos cursos de licenciatura em EFE, não se definiu que tipo de conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser trabalhados. Nesta etapa de preparação profissional (de característica humanista segundo o autor), devem ser estabelecidas, concomitantemente a outros aspectos, as bases de uma atitude de pesquisa constante (aprender a aprender), que constituirá a dita formação contínua profissional ao longo da carreira docente, perspectiva urgentemente necessária para sustentação do(a) professor(a) como um profissional nos tempos atuais.

4 A prática docente e a EFE

> O professor [...] em sua atividade prática pode aproveitar ideias e teorias científicas, mas trata-se sempre de uma **elaboração pessoal** diante de situações complexas, nas quais deveria contar o tato, a experiência e o saber fazer depurado por uma crítica realizada desde os valores que guiam a ação e desde o melhor conhecimento possível da realidade e de como esta poderia ser.
> (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000, p.274 – grifo nosso)

No caminho percorrido até aqui se debateu a complicada posição em que a escola se situa na sociedade contemporânea, em específico no âmbito brasileiro. Consoante a esses apontamentos que atravessam todo a pesquisa, adicionaram-se às discussões conceitos de currículo e em específico na área de EFE, o CESP (SEE-SP, 2011) como currículo oficial no Estado de São Paulo, a EFE como disciplina sem o devido suporte de uma área com identidade acadêmica fundamentada, as características da formação do(a) professor(a) de EFE e constituição de sua identidade profissional.

Inevitavelmente, tende-se a inferir que esta amálgama de fenômenos gere consequências na atuação cotidiana dos(as) professores(as) de quaisquer disciplinas, a qual naturalmente incorpora certos valores, objetivos, expectativas e ideais. Por isso, de saída se pode considerar de acordo com Basso (1998), que a prática docente deve ser tida como uma unidade impossível de ser fracionada e reduzida à soma de suas partes, estando articulada em suas dimensões subjetivas (constituição pessoal docente) e objetivas (todas as características peculiares do trabalho e do contexto em seus diversos níveis).

Mesmo partindo de tal pressuposto, diferentes estudos têm sido postos na ordem do dia, donde o intuito de compreender e discutir nuances desta atividade profissional, cuja utilidade ou eficiência sabidamente têm sofrido questionamentos constantes (PIMENTA, 1996; ARROYO, 2000, CALLIGARIS, 2017) consequentes das críticas à instituição escolar. Com isto, se concretizam as tentativas de – principalmente através das pesquisas com traços psicologizantes da área pedagógica das últimas décadas – elaborar ou importar possíveis e melhores didáticas ou métodos mais ajustados ao ensino, ou seja, modos de intervir que poderiam, finalmente, potencializar a aprendizagem ("sempre" abaixo do esperado) a qual aparece como requisito primeiro nos documentos oficiais e discursos sobre a educação no país (LAJONQUIÈRE, 1999; 2011; 2019), vide os trechos do CESP (SEE-SP, 2011) apontados previamente a esse respeito.

Como exemplos dessas múltiplas elaborações teóricas no sentido ora de aprofundar os conhecimentos sobre o acontecimento do "aprender", ora definir todos os ditos aspectos que compõe a atividade de ensinar, parte-se do que Sacristán (1995) propôs como termo "profissionalidade", para assim agregar todo o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor(a), dando à prática docente, seu "tom" mais acadêmico.

Não obstante, Franco (2016) e Sacristán & Pérez-Gómez (2000) reproduzem a ideia aceitável de que a prática docente é uma ação reflexiva, consciente e participativa, de caráter multidimensional a partir do conceito de *práxis*, o qual Tardif & Lessard (2005) e Pimenta (1996) abordam como qualidade da atividade que gera a transformação do trabalhador por seu trabalho, num processo de identificação e de noção de realização humana.

Esses argumentos deixam transparecer indubitavelmente que existem relações da prática docente com a biografia, a formação e a cultura de seus atores, demonstrando seu caráter social, dinâmico e político, onde certamente se confrontam seus saberes iniciais e

experiências práticas (CALDEIRA, 1995, 2001; PIMENTA, 1996; PÉREZ-GÓMEZ E SACRISTÁN, 2000; BRITO, 2006; NÓVOA, 2017).

Subdividindo ainda mais o conhecimento relativo à prática docente, Ben-Peretz (2011) entende que professores(as) possuem um tipo singular de conhecimento denominado "pessoal-profissional" que podem ser percebidos nas experiências concretas de ensino. Na realidade, para muitos(as) outros(as) autores(as), todos esses fatores destacados sobre a prática docente resumem-se à distinção de saberes específicos (MIZUKAMI, 1986; SHULMAN, 1986; PIMENTA, 1996; SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; RAMOS, GRAÇA E NASCIMENTO, 2008; MARCON, GRAÇA E NASCIMENTO, 2013; CALDEIRA, 2001; NÓVOA, 2017) que incluem resumidamente aqueles acerca do aluno, os pedagógicos, de conteúdos, sobre o currículo, da história da educação e do contexto em que se insere sua atuação, envolvendo a parte empírica, prática e ética.

Boa parte dessas variadas definições acerca dos tipos de conhecimentos utilizados pelo(a) professor partem das difundidas ideias de Shulman (1986), que tentou sistematizar esses saberes docentes chamando de "Conhecimento Pedagógico de Conteúdo" o que seria o conhecimento do(a) professor(a), o qual se encontraria atravessado pelo conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto. Inclusive, essa concepção aparece refletida na área de EFE, quando Ramos, Graça & Nascimento (2008) e Marcon, Graça & Nascimento (2013) concluem que este é o conhecimento genuíno do professor(a) da disciplina, o qual é desenvolvido na medida em que sua prática se realiza e incorpora várias percepções, mas articulado com conhecimentos formais adquiridos no contexto da formação inicial.

Para Lopes e Macedo (2011), na prática docente o(a) professor(a) transforma saberes para o fim de ensino - "transposição didática" - ou seja, não há um simples transporte dos saberes de um local (científico-acadêmico) a outro (escolar). Esses saberes são justamente "escolarizados", ou seja, transpostos didaticamente para serem incorporados socialmente. Na mesma linha de raciocínio, para Woods (1996), o ensino tem menos que ver com a aplicação específica de regras técnicas e mais com uma capacidade de tradução de conhecimentos e valores em situações práticas parecendo ser então, muito mais prático do que técnico.

Outro tópico descrito com frequência na literatura sobre a prática dos(as) professores(as) é a "particularidade" articulada com a "imprevisibilidade" como fatores inerentes a esta atividade profissional (LEINHARDT, 1990; RAMOS, GRAÇA & NASCIMENTO, 2008; MARCON, GRAÇA & NASCIMENTO, 2013; NÓVOA, 2003,

2017). A esse respeito, Nóvoa (2003) ressalta que a prática docente é uma *"decisão-em-situação face à imprevisibilidade"* que demanda respostas imediatas; Alarcão (2001) complementa esta ideia quando destaca que docentes acabam levantando e testando as próprias hipóteses quando engajados na reflexão sobre própria prática; e de modo semelhante Barbosa-Rinaldi (2008) e Marcon, Graça & Nascimento (2013) referem-se à prática docente em EFE como uma atividade exercida num contexto imprevisível que demanda respostas dos(as) professores(as) que não são obtidas em técnicas puras adquiridas com conhecimento exclusivamente "teórico".

A partir dessas reflexões, parece não haver outra maneira de entender que ensinar, praticar a docência e ser professor, de certa maneira, é sempre atuar de modo particular, partindo do que está previsto pelos regulamentos e planos e considerando as características do contexto (PIZANI, BARBOSA-RINALDI E OLIVEIRA, 2012). Por isso, Felício & Possani (2013) entendem que a prática docente mesmo que apoiada num currículo deve ser interpretada sempre a partir dos elementos contextuais, culturais, ideológicos e referentes ao alunado; e Alarcão (2001) e Sacristán & Pérez-Gómez (2000) apoiam-se na ideia de que o desenvolvimento curricular é a tarefa que pertence exclusivamente aos professores(as), que recorrem às suas próprias capacidades para examinar e criticar a própria atuação. Destarte, para além do reconhecido domínio do saber técnico ou teórico, Basso (1998) e Roldão (2007) concordam que o(a) professor(a) tanto necessita, quanto também gera em sua atividade profissional essas articulações em torno do improviso, da criação e da autonomia.

A literatura visitada, portanto, tende a confirmar que na prática docente, estão imbricados ao ato de ensinar outros tipos de conhecimentos ou capacidades articulados ao caráter prático, aleatório e individual que caracteriza a profissão, donde emerge a preocupação de autores(as) com a rigidez das políticas curriculares ligadas à necessidade de avaliação externa de desempenho do alunado e dos(as) próprios professores(as).

Resumindo todas essas ideias, Roldão (2007) define como prática docente o ato de educar ao transformar saber prévio em ação e Morgado (2011) coloca que o ensinar pode ser visto como professar um saber, distribuir, tornando-o público. No entanto o autor aponta que esta característica essencial vem cada vez mais perdendo espaço devido à revolução nas comunicações. Daí que o mesmo autor derive a ideia de que a prática docente também é fazer com que outros aprendam, mediando a relação entre o saber e o(a) aluno(a) (característica de um saber profissional que ultrapassa o conhecimento de certos conteúdos, mas engloba

saberes didáticos, sociais, psicológicos, entre outros), o que retoma todo o ciclo visto anteriormente.

Inevitavelmente, permanece uma divisão: ao mesmo tempo em que a genuína atividade do(a) professor(a) - o "ensinar" - pode ser simplificada como a ação de tornar um conhecimento visível e público (daí o "professar"), tal atividade também é sabidamente atravessada pela complexidade inerente que envolve a biografia, imprevisibilidade do contexto, influência dos currículos, escolha de métodos, improvisação, entre outros (LEINHARDT, 1990; CALDEIRA, 1995, 2001; SACRISTÁN, 1995; PIMENTA, 1996; PÉREZ-GÓMEZ E SACRISTÁN, 2000; BRITO, 2006; NÓVOA, 2003; 2017; RAMOS, GRAÇA & NASCIMENTO, 2008; MARCON, GRAÇA & NASCIMENTO, 2013), questões que tentam ser captadas nas pesquisas científicas do âmbito da pedagogia.

Apoiando-se na história, segundo Varela & Alvarez-Uria (1992) e Souza (1998) o "ensinar" ou a prática docente foram se moldando de acordo com a própria da instituição escolar, desde suas formas mais incipientes como internamentos e colégios religiosos, as quais permitiram que saberes sobre a prática educativa fossem acumulados, culminando no que hoje constitui em alguma medida a pedagogia. Para os autores, houve uma assunção de concepções ao longo da história, que leva a encarar professores(as) como figuras que são modelos de virtude e moral, imbuídos de técnicas de manutenção da ordem e inculcação de valores morais adequados; análogo ao que seriam características de sacerdotes, com vocação inata e dedicação sem limites para sua atividade. Assim, foi se constituindo uma maneira de ensinar, uma tradição docente, que carrega suas idiossincrasias.

Sobre essa questão, parece ilustrativo trazer uma antiga citação a respeito das marcas que professores(as) deixam em seus alunos(as), trazida por Sigmund Freud (1856-1939), ao discursar no aniversário do Liceu o qual frequentou:

> [...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres [...] no fundo, sentíamos grande afeição por eles.
>
> (FREUD, 1914, p.285-286)

O que o autor apontara ainda no início do século XX é que o ato de ensinar traz consigo o "jeito" de seu mestre e que essa mistura deixa suas marcas nos(as) alunos(as). No entanto, o discurso que tem aparecido com força e vem afetando (negativamente) a prática docente no Brasil é justamente certa interferência judicativa de estudos da pedagogia e de

políticas públicas que, em observância de resultados na aprendizagem "não condizentes" com o que se idealiza *a priori*, critica os métodos, as maneiras, o particular de "como" as disciplinas são ensinadas pelos(as) professores(as).

Com interesse de refutar tais discursos que questionam a prática docente como sendo (sempre) inadequada e automaticamente a principal responsável por grande parte dos males da aprendizagem da educação brasileira, parece relevante adicionar à discussão a tese de "ilusão psicopedagógica" de Lajonquière (1999; 2011), a qual versa essencialmente sobre essa necessidade obsessivamente reiterada de adaptação de métodos de ensino; sempre a serem adquiridos pelos(as) professores(as) ditos(as) mal formados(as) ou despreparados(as) na formação continuada; e então, a serem endereçados a uma nova espécie de criança ou aluno(a) dos tempos atuais *(sic)*, a qual o método "tradicional" de outrora não mais satisfaz. Tal busca incessante por parte do(a) professor(a) que fica às voltas para atender este discurso hegemônico que o(a) responsabiliza pelos males da educação - a qual certamente carrega sua complexidade na "heterogeneidade" das turmas, no "contexto" moderno e nas inúmeras "competências" que devem ser desenvolvidas em determinadas faixas etárias (estabelecidas nos currículos por exemplo) - acaba ilusoriamente por posicioná-lo(a) num "lugar" sempre faltante em conhecimento (SOUZA, 2008; REVAH, 2017), onde com um outro tipo de "ensinar" idealmente ajustado e a ser ainda apreendido (vide a força atribuída à formação continuada e aos cursos de "reciclagem") seria possível prever resultados, atender adequadamente aos currículos e mais; "desenvolver" o alunado em sua justeza e completude, como preveem as listas de competências.

Esta situação, segundo Lajonquière (1999) acaba por transformar-se em seu próprio reverso, qual seja, o(a) professor(a) questionar e ver questionada por outrem sua própria autoridade por não conseguir executar "adequadamente" sua precípua função, que como foi visto, é e sempre foi relativamente repleta de imprevisibilidade, particularidade e autonomia.

Rancière (2018) subverte a discussão sobre o processo educativo ao citar que métodos mais ou menos duros, suaves, tradicionais ou modernos, são apenas versões do *"método mais velho de todos"*, a saber: aquele no qual o "aprendiz" se vê na premência de se apropriar de algum conhecimento, na tensão de seu próprio desejo com as contingências do ato de aprender. Mostra-se importante neste caso, trazer um excerto que situa as tendências pedagógicas hegemônicas assumidas pelos(as) professores(as) e seus respectivos ecos:

> [...] não cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que jamais se possa verificar um aperfeiçoamento correspondente na dita compreensão [...] começa a erguer-se um triste rumor, que não mais deixará de se amplificar, de um contínuo declínio da eficácia do sistema explicativo, a carecer, evidentemente, de novo aperfeiçoamento para tornar as explicações mais fáceis de serem compreendidas por aqueles que não as compreendem.
>
> (RANCIÈRE, 2018, p.23)

Nesse sentido, se faz essencial, a partir da obra de Lajonquière (1999) apoiada no apontamentos de Freud, relembrar o perspicaz dito de que a educação é uma profissão impossível, dada a certeza antecipada de que de certo modo "os resultados serão insatisfatórios" ou que "o ponto de chegada não reitera o de partida". Cita-se nesse mesmo sentido, a partir de Deleuze (2006) que nunca se pode saber como alguém vai aprender de antemão ou qual é o método ideal para concretizar a tarefa; e SOUZA (2008), que aponta a "bravata onipotente" de achar que o(a) professor(a) é inteiramente responsável pelo desempenho do(a) aluno(a), que bem pode recusar-se a tarefa de aprender, diferentemente de outrora, quando muitas vezes apenas se simulava ou se "fingia aprender" exercendo um papel condizente à época (SOUZA, 2002).

Essa perspectiva permite que sejam rejeitadas as insistentes injunções que: reforçam a necessidade de que o(a) docente(a) controle e saiba tudo o que envolve sua prática de antemão, prevendo, intervindo precisamente de acordo com a capacidade ou faixa etária de cada aluno(a), buscando modificar incessantemente sua prática afim de atingir o ponto justo da aprendizagem; responsabilizam exacerbadamente os(as) professores(as) e consecutivamente seus "inadequados" métodos pelos (nunca satisfatórios) resultados obtidos no fim dos ciclos de escolarização, como se o todo o processo fosse plenamente controlável ou previsível. Nesse aspecto, parece imprescindível complementar que no ato de ensinar:

> [...] a transmissão é **sem garantias**, não é um processo natural como de hábito se pensa. [...] aquilo que se aprende, seja na escola ou fora dela é aquilo que de fato **apreende o sujeito** [...] não são paradoxalmente os conhecimentos que prendem o sujeito, mas o **desejo em causa no ato** da transmissão.
>
> (LAJONQUIÉRE, 2019, p.300-301 – grifo nosso)

Rancière (2018, p.31) aponta esta característica de outra maneira: *"duas faculdades estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade".* Pode-se então, firmar a posição de que a prática docente é enfim *"mostrar, é dar a ver e a ouvir a um outro"*, ultrapassando o que se pensa como simples transmissão ou comunicação natural de uma

informação, segundo Lajonquière (2011, p.860), mas assumindo a relevância do posicionamento docente num “lugar de palavra”, que acaba por ser sempre o reflexo de todo um imaginário social tecido simbolicamente acerca do papel das funções da educação escolarizada e consequentemente, do papel do(a) professor(a). No Brasil, se faz relevante trazer a reflexão de Calligaris (2017) sobre a dificuldade inerente a qualquer atividade que envolva o ensino de saberes técnicos, científicos ou de valores, quando há pouca ou nenhuma idealização ou anseio de identificação com os(as) professores(as), cuja função é carente de um status digno de sua importância social.

Tão importantes são estes aspectos intangíveis da prática docente que muitos(as) pesquisadores(as) tendem a apontá-los nos estudos do âmbito pedagógico clássico como fazem Arroyo (2001) citando as características *artesanais* (remetendo à identidade de mestre de ofício constituído de um saber-fazer e de uma arte peculiar) do magistério; Pérez-Gómez e Sacristán (2000) a “dimensão artística” da docência; Hiebert & Gallimore (2002) que discorrem sobre a docência como algo que tenha relação com “*artesanato ou ofício*”; e Nóvoa (2003) divide o professor em parte cientista e parte “*artista*”. Que a pedagogia e as políticas públicas possam reconhecer este aspecto em suas pesquisas e na elaboração de currículos parece ser imprescindível para preservar a essência que constitui a prática docente, a despeito do tempo, do espaço e de posições políticas.

No campo da prática docente em EFE, Tani (2011) também trata de todo o núcleo básico de conhecimentos que o(a) seu profissional deve possuir para enfim atuar, dividindo os tipos de conhecimento em científico, pessoal e profissional, acrescentando que o(a) professor(a) apresenta sim seu caráter artístico em sua atividade, algo íntimo à parte pessoal dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que, sendo um sistema aberto, composto por seres humanos, o acontecimento do “ensinar” sempre apresentará esta característica instável e adaptável, corroborando com a literatura trazida previamente.

Nesse sentido, Fensterseifer e Silva (2011) destacam que no interior de espaços educacionais emergem propostas pedagógicas diferenciadas em EFE, as quais parecem não obedecer a lógicas lineares, motivadas por razões que escapam às análises acadêmicas e seguem, segundo Betti (2005) por caminhos variáveis e complexos.

Ainda sobre a prática docente em EFE, Ferraz e Correia (2012) afirmam que saberes teóricos docentes não se sobrepõem a outros tipos de saberes na vida escolar e para Bracht & Caparroz (2007) a prática docente é, pela autoria do(a) professor(a), constantemente modificada e impossível de ser estabelecida a priori. Por isso, os autores entendem que esta

atividade estará sempre carregada de ambiguidades, motivações não racionais. mantendo certo grau de caoticidade que, pela competência dos(as) professores(as), ocorrerá interagindo com teorias, mas não em sua dependência exclusiva. Como apontam Velozo & Daolio (2009), há um "bom senso" na prática docente em EFE que não pode não ter semblante científico, mas que regula muitas das situações de aula.

Sumamente, considerando todas essas características, a partir de Silveira (2019a) e Silveira e Pacheco (2019), se pode definir que em EFE, o ato de ensinar certo(s) conteúdo(s), se apropriando das demandas do currículo, dos objetivos da instituição escolar e das próprias concepções sobre educação lidando com imprevisibilidades e adaptações específicas suscitadas por uma infinidade de situações caracteriza o que é a prática docente em EFE com seu formato peculiar - "teacher's knack" - englobando todas concepções que foram trazidas na revisão de literatura, a saber: seu caráter mutável, dialético, adaptável, imprevisível, histórico e fundamentado em diversos tipos de conhecimento, como não poderia deixar de ser; mas cujo conhecimento essencial não pode deixar de ser portanto, o conteúdo a ser ensinado.

É fundamental relembrar que de modo oposto à maioria das disciplinas das grades curriculares em geral e em particular do CESP (SEE-SP, 2011), Tani (1998a, 1998b, 2011) e Silveira (2010; 2018), ao destacarem a questão da falta de uma identidade claramente definida para a Educação Física enquanto área acadêmica, remontam à dificuldade encontrada para organização de um corpo de conhecimentos científicos e informações para a estruturação de conteúdos em EFE, que por sua vez dificulta a prática docente da disciplina, cujo objetivo primordial seria essencialmente, disseminar os conhecimentos relativos à cultura de movimento. Corroboram com estas observações os apontamentos de Bertini Jr. & Tassoni (2013), que notaram nos discursos de professores(as) de EFE a dificuldade de transmitir com clareza conteúdos da disciplina por sua indefinição de objeto e de identidade.

Projetando uma possível solução para este problema da EFE que auxiliaria a sistematizar a prática docente e os currículos e por fim apoiaria a intervenção dos(as) professores(as), Tani (2011) propõe que a disciplina abarque a aprendizagem "do, através e sobre" o movimento humano com ênfases diferentes, de acordo com a faixa etária, valorizando sua abrangência nas expressões da cultura de movimento, como o esporte, jogo, exercício, dança e luta. Já Betti & Zuliani (2002) propuseram que na etapa específica do EM, para além do usufruto da cultura de movimento, a prática docente pudesse trazer aspectos teóricos relevantes, dada a capacidade de pensamento lógico e abstrato da faixa etária.

Em específico, Silva & Bracht (2012) fazem o diagnóstico de que a prática docente em EFE efetiva vem percorrendo três caminhos, dentre os quais: o dos(as) professores(as) que seguem a tradição esportiva (modalidades coletivas); o dos(as) professores(as) "rola bola" administradores do material didático, desinvestidos(as) pedagogicamente; o daqueles(as) professores(as) que inovam ou modificam tradições já instaladas com práticas que envolvem conhecimentos "sobre" a cultura corporal, articulados com o projeto da unidade escolar, utilizando perspectivas variadas de avaliação e de gestão das aulas.

Sob outro prisma, Velozo e Daolio (2009) mostraram que com frequência, histórias de vida de professoras de EFE são marcadas pela prática esportiva, identificando que os saberes tratados nas aulas de EFE não procederam apenas da formação profissional (acadêmicos, adquiridos na graduação), mas de outras fontes, universitária, extensão, literatura, vivência esportiva e experiência profissional. Nunes e Rúbio (2008) também pressupõem que professores(as) de EFE vivenciaram momentos de vida em equipes esportivas ou tiveram experiências corporais outras que tendem a construir sua atuação na profissão. Além disso, ressaltam os autores que os discursos de promoção de saúde e outras demandas presentes inclusive nos currículos – como se pôde ver especificamente no CESP (SEE-SP, 2011) – seriam destacados nesse aspecto.

Exemplificando a complexidade da prática docente em EFE, Tokuyoshi et.al. (2008) encontraram em uma ampla amostra de 2700 professores(as) que 54% desses indivíduos consideravam utilizar abordagens específicas da EFE. Citando brevemente essas teorias que ao longo da história em alguma medida tentaram delinear objetivos, conteúdos, métodos e avaliação na área encontram-se citadas por Silveira (2010): humanista (OLIVEIRA, 1985), psicomotricista (NEGRINE, 1983), desenvolvimentista (TANI, MANOEL, KOKUBUN & PROENÇA, 1988), construtivista (FREIRE, 1989), fenomenológica (MOREIRA, 1991), sociológica, (BETTI, 1991), histórico-crítica (SOARES, TAFFAREL, VARJAL, CASTELLANI FILHO, ESCOBAR & BRACHT, 1992), antropológica (DAOLIO, 1995). Mais recentemente, identifica-se também a cultural (NEIRA & NUNES, 2009).

A respeito das abordagens que geram tantas disputas na área acadêmica da Educação Física, Tani (2011) aponta a carência de roteiros completos nessas publicações, que acabam por se restringir ao seu âmbito ideológico e pouco auxiliam a prática docente. No entanto, nota-se a partir do conceito de ilusão psicopedagógica de Lajonquière (1999) no tocante ao estabelecimento específico dos sempre requeridos métodos "ideais", que justamente aí deve emergir a condição de cada prática e de cada profissional em seu ensino, não sendo necessário

buscar ou criar, em específico, metodologias inovadoras. Referente à disciplina de EFE, seria possível sugerir que a questão efetivamente esteja em torno da falta de delimitação nos conteúdos determinados para cada etapa de ensino como bem aponta Tani (2011) - papel ocupado pelo CESP (SEE-SP, 2011) no ensino público do Estado de São Paulo. Retomando comparações hipotéticas, decerto na matemática existem diferentes métodos para ensinar equações, os quais com o passar dos anos, sempre se fizeram efetivos ao redor do globo, a despeito da comunidade em questão, de suas características, das imprevisibilidades da sala de aula, da biografia ou da formação docente.

Veja-se em torno desta questão em retrospecto, no mesmo estudo de Tokuyoshi et.al. (2008), que professores(as) de EFE foram questionados acerca dos conteúdos que tratavam com suas turmas. É interessante observar que, em ordem decrescente, as respostas mais obtidas foram: regras, higiene, nutrição, corpo humano, importância da atividade física e saúde e que estas, segundo os autores da pesquisa, não apresentavam coerência com as afirmações anteriores dos sujeitos sobre as "abordagens" de EFE nas quais disseram se embasar, evidenciando o hiato entre a teoria e a prática.

Noutra pesquisa, Bertini Jr. & Tassoni (2013) notaram que para alguns professores(as) de EFE, o CESP (SEE-SP, 2011) é visto como avanço na tentativa de sistematização da área, mas que sua utilização não tem ocorrido de maneira uniforme e que a organização das práticas depende essencialmente, da ação pessoal do(a) professor(a).

Com relação ao número de pesquisas sobre EFE na etapa do EM, Betti, Ferraz e Dantas (2011) analisaram o estado da arte da área com base nas publicações efetuadas em periódicos no período compreendido entre 2004 a 2008, apontando que a frequência dos estudos em pesquisas relativas ao EM beira 10% das produções. Pôde ser observado pelos autores que a prática docente em EFE no EM no contexto de cada comunidade escolar enfrenta muitos desafios e ainda é retratada de modo incipiente pela literatura especializada, dadas: a própria dificuldade de estabelecer métodos que consigam estudar a complexidade da prática docente em EFE provocando discussões no âmbito acadêmico; e as limitações de acesso ao ambiente escolar, restrito muitas vezes pelos dirigentes das instituições ou pelos(as) próprios(as) professores(as) inibidos(as) em abrir suas práticas aos olhares de pesquisadores(as).

Correia e Dias (2013) também investigaram o número de periódicos nacionais entre os anos de 2005 e 2010, demonstrando que cerca de 10% das produções remetiam aos temas EFE e EM. Deve ser ressaltado que investigações no contexto escolar de caráter

eminentemente qualitativo e reduzidas a contextos específicos atraem menos pesquisadores(as) por serem menos valorizadas por periódicos de expressão no meio científico.

Como apontou Betti (2005), se faz imprescindível tomar o cuidado de não "colonizar cientificamente" a prática docente em EFE, a qual segue uma lógica tácita que deve ser respeitada – diga-se de passagem, como todas as outras disciplinas. Este apontamento reflete exatamente a recusa que deve ser feita às tentativas de controle do acontecimento sempre singular da prática docente a cada hora-aula e em cada escola, como reconhece o direito mesmo à liberdade de cátedra que é previsto constitucionalmente (BRASIL, 1988) ou a discricionariedade inerente à profissão no contexto público (LIPSKY, 2019).

Ao mesmo tempo, não pode ser minimizada a necessidade de entender como a prática docente dos(as) professores(as) de EFE participantes desta pesquisa vem se desdobrando, articulada principalmente com o dilema da seleção de conteúdos da disciplina, mantendo sempre vigilância sobre os possíveis reflexos causados por: conflitantes discursos sobre a função da escola contemporânea (ALARCÃO, 2001; CHARLOT, 2007); um currículo como o CESP (SEE-SP, 2011) centrado em competências como metas de aprendizagem (MACEDO, 2007; NEIRA, 2011; CHAUÍ, 2016; 2018); um contexto hegemonicamente imerso na "ilusão psicopedagógica" (LAJONQUIÈRE, 1999); uma Educação Física com precária identidade acadêmica (TANI, 1996; 1998a; 2011; 2017).

Assim, sem pretender apresentar a resposta de uma prática, ou de um método melhor, tenciona-se a partir da descrição da docência por seus próprios(as) autores(as), retornar à teoria e propor discussões no âmbito da EFE e da prática docente da disciplina a partir de um currículo instituído, fazendo principalmente referências aos conteúdos selecionados e utilizados por seus professores(as), identificando tendências, nuances e características de seu "ensinar" que venham a gerar futuras proposições para a área como um todo, inclusive, para o contexto da formação de professores(as).

5 METODOLOGIA

5.1 Amostra

A amostra desta pesquisa corresponde a 62 professores(as) de Educação Física Escolar da rede estadual de São Paulo. O número de participantes não foi definido *a priori*, no

entanto, o grupo consiste numa *amostragem intencional* (FLICK, 2013), pois os(as) voluntários(as) pertencem a um coletivo com tais características específicas pré-requisitadas. Todos(as) os(as) participantes atuam com a etapa do EM. sendo especificamente 33 homens e 29 mulheres. Quanto à região de atuação, identificaram-se: dois participantes no litoral; cinco na capital; oito na Grande São Paulo; 43 em cidades do interior; e quatro pessoas não colocaram esta informação.

5.2 Procedimentos e tratamento metodológico

Elaborou-se um questionário semiestruturado no formato *google docs* (APÊNDICE I), contendo questões a respeito de aspectos específicos sobre a prática docente em EFE e a caracterização da formação e tempo de atuação profissional. O questionário foi disponibilizado *online* à rede através da plataforma digital da Escola de Formação de Professores-EFAPE, órgão responsável pela formação continuada dos docentes da rede, permanecendo disponível a professores(as) voluntários(as) que se dispuseram a participar da pesquisa que por fim compuseram a amostra.

Todos os dados analisados e interpretados a partir das devolutivas do questionário tiveram concordância dos sujeitos. A participação foi oficializada nos Termos de consentimentos livres e esclarecidos (TCLE), anexos em cada questionário (ANEXO IX). O projeto foi submetido à Plataforma Brasil, analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo-EEFEUSP sob CAAE 12815419.5.000.53911.

Com relação a seu formato semiestruturado, o questionário consistiu em quatro questões abertas sem restrições para escrita, distribuídas no formulário enviado (APÊNDICE I) com a pretensão de manter seu preenchimento fluido e menos repetitivo para os(as) participantes. Estas questões foram intercaladas com uma série de questões fechadas, as quais foram elaboradas em duas configurações: com opção de escolha de uma única alternativa adequada; ou Escala de Likert para nível de relevância, variando de 1 a 5, de acordo com Malhotra (2001). Atentou-se para as limitações que este tipo de ferramenta pode trazer a partir de Dalmoro & Vieira (2014), que destacam: que não existe consenso sobre número de opções de respostas, mas que uma escala Likert é originalmente elaborada com cinco pontos; que o ponto neutro da escala de cinco pontos pode gerar ambivalência ou indiferença do participante; que a decisão de resposta tende a seguir a seleção anterior. Por fim, ressalta-se

que o questionário foi dividido em quatro seções, as quais: 1- identificação; 2- formação; 3- atuação profissional e currículo; 4- reforma curricular: BNCC, de modo a atender os objetivos em pauta. Daí, as análises de caráter quantitativo e qualitativo foram consideradas em conjunto com intuito de expandir e aprofundar as respostas direcionadas à questão central da pesquisa, aos questionamentos derivados e aos respectivos objetivos geral e específicos pré-estabelecidos.

Pretendeu-se traçar um perfil do professorado de EFE do EM, bem como coletar informações a respeito da prática docente desenvolvida a partir do CESP (SEE-SP, 2011). Relembra-se que a análise dos dados foi feita com intuito de elaborar um diagnóstico relevante sobre como os(as) professores(as) utilizam o CESP (SEE-SP, 2011) e de investigar em que medida este tem funcionado como suporte para sua prática docente em EFE no EM. Destaca-se segundo Sacristán & Pérez-Gómez (2000), que investigar fenômenos educativos requer uma metodologia que respeite sua natureza e que a partir de questionários, representações, impressões subjetivas e implícitas acerca da complexidade da prática docente podem ser captadas.

Com relação às questões abertas, seguiu-se com o método de Análise de Conteúdo retratado respectivamente por Bardin (1988) e em Flick (2013) como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).
>
> (BARDIN, 1988, p.38)

> [...] método empírico para a descrição sistemática e intersubjetivamente transparente das características substanciais e formais das mensagens [...] tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias.
>
> (FLICK, 2013, p.134)

Procurou-se então, organizar cada etapa da Análise de Conteúdo das respostas às quatro questões abertas da seguinte maneira: pré-análise, com momentos de leitura flutuante; escolha de categorias apriorísticas; tratamento dos resultados com inferência e interpretação (BARDIN, 1988; CAMPOS, 2004; CÂMARA, 2013).

Em continuidade, apoiou-se sobre o que Bardin (1988) aponta como a especificidade deste método de análise que considera: a superfície dos textos com seus elementos característicos, articulados com inferências sobre os fatores que determinaram essas

características. No processo inferencial, é necessário em alguns momentos que se observem mensagens em segundo plano, que ultrapassam uma primeira significação. De outro modo, é relevante destacar que a Análise de Conteúdo é um método que, para além de categorizar e organizar falas ou respostas permite a partir das referências bibliográficas, descrever e interpretar as respostas a partir de inferências, as quais atentam ao sentido simbólico das respostas, que ultrapassam o sentido prontamente manifesto (LEITE, 2017).

Segundo Moraes (1999), é importante questionar no método de Análise de Conteúdo *quem fala, a quem fala, de que modo fala*. Por isso, a partir das respostas se utiliza tanto o apoio da caracterização da amostra em dados quantitativos quanto uma interpretação das respostas a partir de categorização elaborada *a posteriori*, com intuito de inferir o sentido destas, remetendo a reflexão ao ambiente característico que perfaz a escola e os conhecimentos sobre docência e sua prática, trazidos na revisão de literatura.

Como base para este procedimento, especificamente se utilizou o que Flick (2013) descreve como estratégias para a Análise de Conteúdo Quantitativa, segundo a qual se pode executar: análise de frequência simples, verificando quantas vezes aparecem os termos procurados; e análise de contingência, a qual além da frequência de termos verifica que conceitos surgem ao mesmo tempo. Quanto à divisão em categorias, deve-se, segundo o autor atentar para a exclusividade, precisão, sutileza das dimensões e independência das categorias criadas. Nesse sentido, cada questão aberta observada exigiu, a partir das respostas, que um desenho de categorização fosse elaborado de modo a melhor atender à produção de resultados analisáveis. Seguindo a proposta de Bardin (1988), as categorias seguiram os princípios: de exclusão mútua (onde cada elemento se aloca tão e somente numa categoria); homogeneidade (seguindo um único princípio para classificar em categorias em cada questão aberta); pertinência (adaptação da categoria ao material de análise e ao quadro teórico de referências).

Devido às limitações da técnica puramente quantitativa de determinação de frequência de respostas que segundo Flick (2013), dificulta captar significados nos textos, também se seguiu com a modalidade qualitativa-explicativa proposta pelo autor e pré-concebida quando foram elaboradas as questões abertas, com o intento de esclarecer as passagens de trechos das respostas identificando ambiguidades, contradições e sentidos apoiadas no contexto. Ressalta-se que segundo Câmara (2013), a Análise de Conteúdo adiciona a este tipo pesquisa uma ilustração e aprofundamento dos dados obtidos quantitativamente, no sentido de permitir a captação de nuances e percepções dos sujeitos participantes, aprofundando os questionamentos sobre os resultados, o que certamente se adequa a este tipo de pesquisa.

Quanto aos dados quantitativos das questões fechadas em específico, foi feito o cálculo de ranking médio (RM) para as questões em Escala de Likert (somatória de pontos dados - de 1 a 5 - pelos participantes a cada questão dividida pelo número de participantes) e percentual de respostas dadas para cada pontuação. Em continuidade, também foi feita a estatística descritiva com cálculo percentual para as outras questões fechadas que não estavam no formato de Likert, mas na simples escolha de alternativas.

Para facilitar a leitura do tópico de "Resultados e discussão" a seguir, são reproduzidas abaixo as questões abertas do questionário que o estruturam:

a) Cite dois conteúdos com os quais você considera que obteve sucesso em suas aulas.
b) Escolha um tema e conte como você selecionou e desenvolveu o ensino.
c) Independentemente da concepção adotada no currículo e na literatura, na sua opinião (a partir de sua história de vida e de sua experiência profissional), o que é Educação Física e qual sua função no Ensino Médio??
d) Por que você segue o currículo? (subsequente condicional da questão fechada: "*Você segue o currículo?*")

Após a caracterização da amostra com dados exclusivamente quantitativos e comentários, as quatro questões abertas serão norteadoras para a apresentação dos resultados e discussão da Análise de Conteúdo.

6 Resultados e Discussão

6.1 Caracterização da amostra

Tabela 1 – Identificação

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTAS	Nº	%	Média de idade
Sexo	♂	33	53,3	43 anos
	♀	29	46,7	

Como mostra a TABELA 1, a distribuição da amostra entre os sexos tem característica bem equilibrada, imprevista e não pretendida, tendo sido oferecida a liberdade para participação na pesquisa sem restrições nesse sentido.

Tabela 2 – Atuação profissional

Atua com qual ano do Ensino Médio?	**Nº**	%
Todos os anos	47	75,8
1os e 2os	3	4,8
2os e 3os	3	4,8
1os e 3os	2	3,3
1os	5	8
2os	2	3,3
3os	0	0
Tempo de atuação no ensino médio	Nº	%
Menos de 1 ano	13	20,9
De 1 a 5 anos	20	32,2
De 6 a 10 anos	10	16,1
De 11 a 15 anos	12	19,3
Mais de 16 anos	7	11,5
Tempo de atuação como professor de Educação Física Escolar	**Nº**	%
Menos de 1 ano	6	9,7
De 1 a 5 anos	13	21
De 6 a 10 anos	8	12,9
De 11 a 15 anos	11	17,7
Mais de 16 anos	24	38,7
Tempo de atuação como professor de Educação Física Escolar no Estado de SP	**Nº**	%
Menos de 1 ano	11	17,7
De 1 a 5 anos	13	21

De 6 a 10 anos	9	14,5
De 11 a 15 anos	14	22,6
Mais de 16 anos	15	24,2

De acordo com a TABELA 2, verifica-se que 75,8% dos(as) professores(as) atua com os três anos da etapa do EM, fato possivelmente justificado pela necessidade de atribuição de várias turmas para completar a carga horária na(s) escola(s) em que trabalham. Esse resultado evidencia a abrangência do trabalho dos(as) professores(as) do ensino público, que independentemente de preferências pessoais, devem estar aptos a atenderem quaisquer faixas etárias. Nota-se a ausência (0%) de professores(as) que atuam exclusivamente com terceiros anos, fato que gera reflexões relativos à permanência e à evasão de alunos(as) ao longo do EM, haja vista que se o número de turmas de terceiros anos não permite compor jornada de trabalho do professor de EFE específica para este nível, isto significa que o número de alunos(as) concluintes é menor que número de matrículas iniciadas no primeiro ano.

Nota-se que 53,1% da amostra têm até cinco anos de experiência com o EM e 46,9% possui experiência acima desta faixa. Por sua vez, no que se refere ao tempo de magistério observa-se que: a) quanto à atuação como professor(a) de EFE, 38,7% dos professores possui mais de 16 anos e 69,3% possui acima de cinco anos; b) quanto à atuação como professor(a) de EFE na rede estadual, os dados mostram que 24,2% possui mais de 16 anos e, que 61,4% está na rede há mais de cinco anos. Dessa forma, apesar dos sujeitos serem experientes na profissão e na rede pública estadual, a respeito da atuação com o EM, tem-se que 53,1% dos sujeitos trabalharam relativamente pouco (até cinco anos) especificamente com este segmento escolar do EM. Observando-se esses resultados pode-se indagar por que 53,1% dos professores(as) de EFE não atuaram no EM ao longo da carreira no magistério, se por falta de interesse ou de oportunidades.

Tabela 3 – Percurso de formação

Estudou o Ensino Fundamental I em escola	**Nº**	%
Privada	6	9,6
Pública estadual	42	67,8

Pública municipal	9	14,5
Misto	5	8,1
Estudou o Ensino Fundamental II em escola	**Nº**	%
Privada	4	6,4
Pública estadual	47	76
Pública municipal	9	14,5
Misto	2	3,1
Estudou o Ensino Médio em escola	**Nº**	%
Privada	9	14,5
Pública estadual	50	80,6
Pública municipal	0	0
Misto	3	4,9
Onde você cursou o ensino superior em Educação Física (Licenciatura)?	**Nº**	%
Privada	52	83,8
Pública	6	9,6
Não responderam	4	6,6
Há quantos anos está graduado?	**Nº**	%
Menos de 1 ano	1	1,7
De 1 a 5 anos	9	14,5
De 6 a 10 anos	9	14,5
De 11 a 15 anos	10	16
Mais de 16 anos	32	51,6
Não responderam	1	1,7

Os dados da TABELA 3 revelam importantes dados acerca do percurso de escolarização dos(as) professores(as) da amostra no ensino básico. Os três níveis de ensino (fundamental I, fundamental II e médio), foram cursados, respectivamente por 67,8%, 76% e 80,6% em instituições públicas estaduais. Todavia, no percurso pelo ensino superior observa-se o inverso, ou seja, 9,6% cursaram a licenciatura em Educação Física em universidade pública e 83,8% cursaram na rede privada. Nesse aspecto, é relevante refletir sobre a jornada de formação, que contempla a passagem pelo ensino básico na rede pública estadual, a passagem pelo ensino superior em instituição privada e ao cabo, este movimento de retorno como profissionais para atuarem justamente no sistema público, estadual. Cabe o questionamento se seria este acontecimento em parte: um ímpeto de atuação na rede pública estadual provocado por sentimentos e/ou experiências positivas provenientes da educação básica; um desejo de intervir nesta realidade previamente conhecida pelos(as) docentes enquanto egressos do ensino público; ou efetivamente a única opção profissional viável encontrada após o término do ensino superior. Todavia, tal nuance não pôde ser captada através dos dados obtidos.

Por outro lado, fica clara a inversão que vem sendo confirmada por pesquisas em educação, comentada por exemplo por Chauí (2016), que diz respeito ao baixo acesso à universidade pública pelos estudantes que completaram o ensino básico no sistema também público, principalmente devido às questões econômicas ou a menor qualidade do ensino público perante o privado, no que concerne à preparação para os difíceis processos seletivos dos vestibulares segundo a autora. Assim, esta transição (afluxo de formandos do ensino público básico para o ensino superior privado) se evidencia nos dados sobre a formação superior da amostra, correspondente a faculdades privadas em 83,8% dos casos.

Ademais, consideradas as possibilidades e ofertas de trabalho, os dados mostram que 51,6% da amostra ultrapassa os 16 anos de conclusão da formação inicial. Considerando que 38,7% dos professores(as) possuem mais de 16 anos de atuação na EFE, há que se pensar que 12,9% da amostra enveredou por outros caminhos profissionais antes de trabalhar como professores em escolas, variação que poderia ser esperada dados os múltiplos espaços de atuação com a Educação Física além do âmbito escolar criados exponencialmente desde as últimas décadas do século XX e que tantas mudanças causaram na constituição das pesquisas da área e da formação inicial (TANI, 1996; 2011; TANI & MANOEL, 1999).

Tabela 4 – Satisfação com formação e profissão

Satisfação com a formação inicial (sendo 1 pouco satisfeito e 5 muito satisfeito)		RM	% por faixa
1	0		0
2	1		1,6%
3	8	4,4	12,9
4	17		27,4
5	35		56,4
Não respondeu	1		1,6%
Satisfação com a profissão escolhida (sendo 1 pouco satisfeito e 5 muito satisfeito)		**RM**	**% por faixa**
1	1		1,6
2	1		1,6
3	7	4,46	11,3
4	12		19,3
5	41		66,1
Não respondeu	0		0

De acordo com os dados da TABELA 4, 35 sujeitos (56,4%) responderam estar "muito satisfeitos" com sua formação inicial, seguidos por mais 17 (27,4%) que também avaliam positivamente este quesito. Com RM de 4,4 ficou explícita a avaliação positiva que os docentes participantes fizeram de sua formação inicial, a qual (dado o resultado positivo) presumidamente asseguraria os conhecimentos necessários para a articulação entre a prática docente e o desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Em continuidade, a avaliação sobre a satisfação com a escolha da profissão também destaca um relevante índice de respostas positivas (66,1% muito satisfeitos), embora dois sujeitos tenham apontado suas avaliações no extremo oposto (1 ou 2). Dada a média de idade

dos(as) participantes e o tempo de formação, pode ser inferido que haja certa percepção de realização com a estabilidade na profissão dado seu prolongado curso.

Tabela 5 – Formação e conteúdos

Na sua opinião, qual a relevância de estudar os conteúdos propostos no currículo nos cursos de formação INICIAL (graduação) para que possam ser aplicados em aula? (sendo 1 pouca relevância e 5 muita relevância)		RM	% por faixa
1	0		0
2	0		0
3	5		8
4	18	4,54	29
5	38		61,3
Não respondeu	1		1,6
Na sua opinião, qual a relevância de estudar os conteúdos propostos no currículo nos cursos de formação CONTINUADA (graduação) para que possam ser aplicados em aula? (sendo 1 pouca relevância e 5 muita relevância)		**RM**	**% por faixa**
1	0		0
2	0		0
3	7	4,53	11,3
4	15		24,2
5	40		64,5
Não respondeu	0		0

Tabela 6 – Curso de formação de professores da SEE-SP sobre o CESP (SEE-SP, 2011)

Você fez o curso de formação de professores?	**Nº**	%
Sim	36	41,9
Não	26	58,1

Como visto na TABELA 5, 61,3% da amostra entende que é muito relevante estudar os conteúdos do currículo durante a formação inicial, não havendo neste item nenhuma avaliação abaixo de “3”. O RM acima de 4,5 confirma o quanto os participantes concordam com este entendimento. Na mesma tendência, 64,5% dos(as) professores(as) assumem como sendo de muita relevância estudá-los na formação continuada. Caberia discutir a partir de outras pesquisas os formatos dos cursos de formação continuada disponíveis e o que professores(as) pensam sobre estes enquanto interessados ou frequentadores desses processos.

Em outro sentido, pode-se compreender em observância desses resultados que para os(as) participantes, conhecer os conteúdos do currículo no percurso de formação inicial é relevante para a futura atuação. No entanto, cabe relembrar que essa articulação entre os estudos dos currículos do ensino básico e a formação inicial dos(as) professores(as), ainda parece enfraquecida, como destacou-se nos trabalhos de Alarcão (2001), Caldeira (2001), Neira (2011) e Nóvoa (2017).

Em virtude de apenas 24,2 % dos(as) professores (as) atuarem na rede pública estadual há mais de 16 anos, observando a TABELA 6, esperava-se que os demais representantes da amostra tivessem realizado o curso de formação de professores, visto o investimento da Secretaria da Educação que desde 2008 acabou tornando a participação nessa formação obrigatória para os iniciantes em concurso público e optativa apenas aos profissionais que compunham o quadro do magistério anteriormente para angariar pontos para evolução funcional na carreira. Contudo, apenas 41,9% do total de participantes responderam ter feito o curso promovido pelo órgão central de acordo com os dados. Neste caso, algumas indagações podem ser levantadas sobre dados não obtidos, a saber: seria a amostra composta por profissionais não efetivos? Por que 58,1% do total de participantes não realizou o curso? O que levaria uma amostra de profissionais que se classifica como “muito satisfeita” com a profissão apresentar 58,1% de docentes não interessados em participar do curso?

Findada a caracterização da amostra de professores(as) que deixa alguns questionamentos em aberto, segue na sequência a Análise de Conteúdo das questões abertas

norteadoras da pesquisa, apoiada também, em dados de estatística descritiva das questões fechadas. A partir desses dados, foi feita a tentativa constante de atender em paralelo às questões central e derivadas propostas no início deste trabalho, de modo a atender os objetivos da pesquisa.

6.2 A prática docente em EFE

6.2.1 Primeira questão aberta

"Cite dois conteúdos/temas com os quais você considera que mais obteve sucesso em suas aulas"

É possível perceber de modo destacado a presença do "esporte" como conteúdo ou tema de sucesso citado pelos professores em suas respostas, tanto pela frequência de utilização específica do respectivo termo, quanto pela frequência em que apareceram na sua versão de esportes coletivos ou individuais. Para efeito dos procedimentos da Análise de Conteúdo dessa questão, foram elaboradas categorias idênticas aos eixos de conteúdo do CESP (SEE-SP, 2011), verificando e contabilizando as respostas com os termos "jogo", "esporte", "ginástica", "luta" e "atividade rítmica" e seus possíveis desdobramentos semânticos aceitáveis.

Das 55 respostas obtidas, "esporte" ocorreu em 25 delas, sendo, portanto, o termo mais citado. Esmiuçando a escrita destas respostas, encontrou-se: 15 vezes a resposta "esportes" no plural; dez vezes a resposta "esporte" no singular, das quais três foram seguidas do termo "coletivo" e uma única vez, "individuais".

À superioridade numérica do "esporte", acrescentam-se as ocorrências em que "esporte" não aparece manifesto no termo em si, mas é assumido na citação direta de modalidade esportiva, diga-se de passagem, frequentemente coletiva, a saber: "basquetebol" em três respostas; "futebol" em duas respostas; "voleibol" em uma resposta; "atletismo" em duas respostas; "beisebol" em duas respostas; "handebol" em uma resposta e "tênis" em uma resposta. Assim, a soma destas modalidades separadamente citadas com as respostas "esporte" no singular e plural, totalizam 37 citações das 55 obtidas, o que ao cabo revela que 67,2% dos conteúdos bem sucedidos citados pelos(as) participantes(as) pertence ao eixo de conteúdo "esporte".

Parece importante destacar que apesar da divisão do CESP (SEE-SP, 2011) ser apresentada em eixos de conteúdo variados (além do “esporte”), a tendência de práticas com o fenômeno esportivo se mostra com força nesses números - ressaltando-se que a questão versava simplesmente sobre “conteúdos/temas considerados bem-sucedidos” pelo(a) professor(a), sem maiores direcionamentos que pudessem gerar esta inclinação. Entretanto, retomando o QUADRO 1, uma simples contagem apontou que “esporte” é o eixo de conteúdo com maior presença no CESP (SEE-SP, 2011), com seis aparições ao longo do estabelecido para o EM.

Ainda em referência à mesma questão, foram citados e categorizados em ordem decrescente depois do “esporte”, os outros “eixos de conteúdo”. O eixo de conteúdo “jogo” apareceu em dez ocorrências. Dessas, sete vezes no plural “jogos” e em uma ocorrência seguido da especificação “eletrônicos”. Uma ocorrência citou “tchoukball”, considerado também um jogo e portanto incluído nesta categoria, que somou por fim, 11 citações.

Em seguida, incluíram-se na categoria “ginástica” oito respostas, das quais duas ocorrências são complementadas com a expressão: “de academia”; outras duas como “artística”; e uma como “alternativa”.

O eixo de conteúdo “luta” apareceu em quatro respostas, sempre no plural “*lutas*” e sem quaisquer adições de palavras. Em uma resposta apareceu o termo “boxe”, também incluído na categoria que então, somou cinco respostas.

O eixo de conteúdo “atividade rítmica” apareceu em uma única resposta exatamente com esta descrição e em mais duas respostas como “dança”. Portanto, para efeito de análise, se somam três respostas nessa categoria.

Com relação a termos não correspondentes aos “eixos de conteúdo” do CESP (SEE-SP, 2011) - embora totalmente adequados à disciplina de EFE (tradicionalmente estabelecidos) - encontraram-se ainda: duas respostas “atividade física”; duas respostas “movimento”; uma resposta “treinamento” e uma resposta “capacidades físicas”.

Em continuidade, sobre o tema que envolve os eixos de conteúdo já trabalhados, inclui-se uma questão fechada. A esse respeito, segue a TABELA 7:

Tabela 7 - EFE e Currículo do Estado de SP – PARTE 1

Destes eixos DE CONTEÚDO do currículo para de Educação Física para o Ensino Médio, quais já foram trabalhados em suas aulas?

Esporte	30	48,4
Jogo	9	14,5
Atividade rítmica	8	12,9
Ginástica	7	11,3
Luta	7	11,3
Não responderam	1	1,6

De acordo com os dados acima, identifica-se que aproximadamente metade da amostra (48,4%) considera ter atuado com o conteúdo “esporte”, seguido por uma distribuição de 11% a 15% entre os conteúdos “jogo”, “atividade rítmica”, “ginástica” e “luta”. Fica evidente pela quantidade de respostas obtidas nas duas questões (seja aberta ou fechada), a influência do conteúdo “esporte” na prática docente, como observado por Velozo & Daolio (2009) e Silva & Bracht (2012).

Retomando-se a questão aberta, ainda devem ser destacadas outras categorias de respostas criadas na análise. Relembra-se que o CESP (SEE-SP, 2011) apresenta além dos “eixos de conteúdo”, também os seguintes “eixos temáticos”: “corpo, saúde e beleza”; “mídias”; “lazer e trabalho” e “contemporaneidade”. Por isso, também foram elaboradas categorias idênticas para Análise de conteúdo subsequente.

O eixo temático “corpo, saúde e beleza” foi o mais citado como resposta. Foram incluídas nessa categoria citações idênticas ou parciais com um ou dois dos vocábulos da expressão: em nove vezes, citações “corpo, saúde e beleza” na escrita idêntica ao CESP (SEE-SP, 2011); e em mais duas respostas como “saúde” exclusivamente. A palavra “corpo” apareceu associada em três respostas a outros complementos, como “mercado do”, “leitura do”, e “expressão do”. Arbitrariamente, como permite o método, todas essas respostas foram agrupadas na mesma categoria correspondendo no total a 25,4% das respostas à questão. Observar a quantidade de práticas tematizadas nesse âmbito reforça os achados de Tokuyoshi et al. (2008), diga-se de passagem, anteriores à implementação do CESP (SEE-SP, 2011). Retomando novamente o QUADRO 1, destaca-se que este eixo temático é o que tem maior presença no documento, com 9 aparições para a etapa do EM.

Com relação às outras categorias de “eixos temáticos”, foram obtidas duas respostas citando exatamente “lazer e trabalho”; e outra citando “lazer” numa única resposta, totalizando três respostas.

Para a categoria “mídias” foram encontradas três ocorrências e “contemporaneidade” nenhuma resposta. Poderia ser questionado se este eixo temático não direciona suficientemente o planejamento dos(as) participantes por ser pouco específico no que tange os conteúdos de EFE.

Uma questão fechada acerca dos “eixos temáticos” também se fez presente no questionário. A TABELA 8 mostra os resultados obtidos, apresentando os eixos na ordem em que aparecem no CESP (SEE-SP, 2011):

Tabela 8 - EFE e Currículo do Estado de SP – PARTE 2

Destes eixos TEMÁTICOS do currículo para de Educação Física para o Ensino Médio, quais já foram trabalhados em suas aulas?	**Nº**	%
Corpo, saúde e beleza	45	72,6
Mídias	3	4,8
Lazer e trabalho	11	17,7
Contemporaneidade	2	3,2
Não responderam	1	1,7

Em observância desses números, reforça-se a dominância do eixo “corpo, saúde e beleza” citado em 72,6% das respostas, seguida por “lazer e trabalho” (17,7%), que apareceu com menor ênfase nas respostas abertas, diferentemente da questão fechada acima.

Cabe destacar que em valores relativos, “corpo, saúde e beleza” (72,6%) aparece na questão fechada de modo ainda mais representativo do que acontece com o conteúdo “esporte” (48,4%) em sua categoria específica.

Considerando estas observações, pode-se adiantar assertivamente que as duas grandes forças do CESP (SEE-SP, 2011) apropriadas pelos(as) participantes do estudo em suas práticas tangenciam esses dois pólos: o “esporte” como eixo de conteúdo e “corpo, saúde e beleza” como eixo temático. Além disso, pode-se inferir parcialmente através dos resultados e

da análise obtida que a prática docente se mostra, em alguma medida, articulada com as determinações do CESP (SEE-SP, 2011), sendo demonstrada no entanto, a evidente preferência por um eixo de conteúdo e um eixo temático, bem como a percepção pessoal de "sucesso" a estes relativa na questão aberta, correspondendo também à prevalência desses eixos no próprio documento.

Em continuidade na mesma questão, foi criada a categoria "outros" que enquadrou termos citados considerados não adequados à categoria de análise dos "eixos de conteúdo", tampouco à categoria dos "eixos temáticos". Com relação a essas respostas, obteve-se: uma citação de "campeonatos"; uma citação "drogas e alcoolismo"; uma citação "história da Educação Física"; e uma citação "prevenção". Com algum esforço interpretativo, poderia se deslocar "campeonatos" para a categoria do "eixo de conteúdo" "esporte"; e "drogas e alcoolismo" bem como "prevenção" para a categoria do "eixo temático" "corpo, saúde e beleza", o que decerto aumentaria os valores já superiores dessas categorias. No entanto, se preferiu mantê-las separadas neste caso.

Para aprofundar este tema observando a utilização de conteúdos e temas sob outro prisma, optou-se por fazer uma comparação entre conteúdos bem sucedidos respondidos à questão aberta e a divisão pela definição de gênero dada por cada participante na seção de identificação, com intuito de encontrar variações que pudessem ser dignas de algum tipo de discussão. Lembrando que cada um(a) dos voluntários(as) poderia, segundo a questão, citar dois conteúdos, segue a TABELA 9 abaixo, com os seguintes valores obtidos, em ordem decrescente:

Tabela 9 - Conteúdos bem sucedidos citados por homens e mulheres

Conteúdos ou temas X Gênero	Masculino	Feminino
Esporte	18	17
Corpo, saúde, beleza	8	7
Ginástica	4	6
Jogo	3	7
Dança	2	1
Luta	5	1

Lazer e Trabalho	3	0
Atividade física/Treinamento	1	3

Com a devida ponderação, notou-se maior ocorrência do eixo de conteúdo “jogo” e “ginástica” nas repostas femininas, enquanto “luta” teve superioridade masculina e apenas uma citação feminina. O eixo temático “lazer” não apareceu em nenhuma resposta feminina, enquanto “atividade física” ou “treinamento” aparecem em maior quantidade nas respostas femininas, com a ressalva de não serem eixos de conteúdos especificados no CESP (SEE-SP, 2011), embora se relacionem com o “eixo temático” “corpo, saúde e beleza”.

Estas diferenças embora notadas, não permitem quaisquer inferências conclusivas. Afirmar que há alguma afinidade por certos conteúdos a partir do gênero parece contraindicado, pois não se tem uma visão ampla de todos os conteúdos trabalhados ao longo de um ano letivo porquanto a questão pedia apenas dois conteúdos considerados bem sucedidos pelos(as) participantes(as). O que se mostra relevante é mesmo a citação de “esporte” e de “corpo, saúde e beleza”, como os dois eixos principais, independente da separação por gênero.

Atravessada esta breve consideração, supõe-se a seguir que questionar a utilização bem sucedida de conteúdos/temas na prática docente possa remeter ao questionamento sobre a percepção dos(as) participantes a respeito da aprendizagem de seus alunos(as). Nesse sentido, as questões fechadas propostas apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 10 - Avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as)

Se você segue o currículo e utiliza os materiais de apoio (cadernos do professor e do aluno), como avalia a aprendizagem dos(as) alunos(as) (sendo 1 nenhuma aprendizagem e 5 total aprendizagem)?		RM	% por faixa
1	0		0
2	0		0
3	19	3,98	30,6
4	24		38,7

5	18		29
Não respondeu	1		1,6

Destaca-se que a resposta à questão da aprendizagem estava condicionada à sequência afirmativa de "seguir os materiais de apoio: cadernos do aluno e do professor", a qual foi confirmada pelos 62 participantes, portanto, respondida subsequentemente em sua totalidade. Desse modo, afirmando utilizar os materiais de apoio, 19 (30,6%) dos(as) professores(as) avaliam com "3" o quesito aprendizagem e 24 (38,7%) com "4", sendo ainda digno de nota o percentual de profissionais (29%) que atribuem "5".

Entretanto, nota-se que a avaliação da aprendizagem de seus próprios alunos(as) obteve o menor ranking médio (3,98) em comparação a todas as outras questões em Escala de Likert. Nesse aspecto relembra-se a partir de Dalmoro & Vieira (2014) que o ponto médio (3) da Escala de Likert pode indicar indiferença ou ambivalência quanto ao tema tratado pela questão. Todavia, mesmo com os valores beirando "4", essa redução em comparação aos outros dados suscitam questionamentos e reflexões a respeito do tema.

Será a aprendizagem em EFE uma definição sobre a qual o professor(a) de EFE não se sente contemplado apenas com o apoio das competências e habilidades previstas no CESP (SEE-SP, 2011) e supostamente norteadoras da prática docente? Os termos *vivenciar*, *refletir*, *conscientizar*, *interpretar*, *participar* podem ser considerados substitutos da "aprendizagem" em EFE quando aventados nesse formato das competências e habilidades?

Cabe destacar a esse respeito, que sobre a aprendizagem, o CESP (SEE-SP, 2011, p.16,17) descreve: "*o currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender*"; e mais: "*Houve um tempo em que a educação era referenciada no ensino [...] o quê seria ensinado a aluno*". Aponta-se o seguinte complemento do documento a essa ideia:

> "[...] E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprindo seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, e que foi o aluno que não aprendeu".
>
> (SEE-SP, p.16, 2011.)

A esse discurso presente no documento é possível direcionar críticas a partir das obras de Lajonquière (1999; 2011), Deleuze (2006) e Rancière (2018), relembrando o caráter imprevisível do acontecimento da aprendizagem e do quanto esse fenômeno depende do

intercâmbio professor-aluno, ambos sujeitos implicados no acontecimento da aula, destaque que corrobora com Calligaris (2017), que relembra certo caráter "rousseauista" do discurso pedagógico brasileiro, enfraquecido na transmissão do "gosto pelo esforço" (*goût de l'effort*) necessário à qualquer aprendizagem. Ademais, como não planejar a partir do que se pretende ensinar? Como se definir o quê o aluno vai aprender sem conexão com o quê se vai ensinar? Acrescenta-se, embora fuja ao escopo desta pesquisa, a curiosa presunção apontada no trecho acima pelo CESP (SEE-SP, 2011), do ensino fracassado de antemão, o que remonta à educação escolar sendo reforçada mais uma vez, como um "fato de difícil acontecimento" (LAJONQUIÈRE, 1999; 2019), *a priori*, no próprio currículo oficial, que não deixa de ser fruto de um imaginário social às voltas com esta noção (RODRIGUES & REIS, 2018).

Seguindo com questionamentos derivados, pergunta-se: Como o professor estaria avaliando a aprendizagem dos conteúdos trabalhados? Processualmente, com a participação no dia-a-dia? Quais seriam dificuldades em executar a avaliação em EFE?

Nesta discussão, retoma-se que aprendizagem na forma de habilidades competências como postas no CESP (SEE-SP, 2011) podem também se tornar conceitos superficiais, como apontara Charlot (2007). Com relação à disciplina de EFE, recupera-se a proposta de Tani (1991; 2011), acerca dos possíveis tipos de aprendizagens relativas ao movimento (do, através e sobre) e o quanto este critério poderia representar uma alternativa mais objetiva para a avaliação a aprendizagem em EFE, bem como para elaborar situações de ensino. A partir desta possibilidade aventada teoricamente, a questão sobre os tipos ou ênfases dadas a aprendizagens específicas em EFE foi incluída no questionário e na TABELA 11 os dados obtidos podem auxiliar a elaboração de outras reflexões:

Tabela 11 – EFE e aprendizagem

Você considera que suas aulas no Ensino médio enfatizam:	**Nº**	%
Aprendizagem do movimento	0	0
Aprendizagem sobre o movimento	5	8
Aprendizagem através do movimento	7	11,2
Todas as aprendizagens acima	40	64,5
Outros tipos de aprendizagem	8	12,9

Não responderam	2	3,4

Elaborou-se a questão acima com intuito de interpretar as tendências de prática dos(as) professores(as) participantes, segundo sua própria classificação, mas apoiando-se no trabalho de Tani (1991; 2011), o qual propõe o ensino em EFE organizado em torno das aprendizagens "do", "sobre" e "através" do movimento. A partir dos resultados, as aulas planejadas para o EM enfatizariam, em quantidade crescente, o aprendizado: "sobre" o movimento (8%); "através" do movimento (11,2%); e/ou, em maior percentual, os três tipos de aprendizagem (64,5%). Nenhuma resposta (0%) correspondeu especificamente ao aprendizado "do movimento".

Quando 64,5% dos(as) professores(as) atesta atuar com práticas de EFE que envolvam as três aprendizagens, se poderia subentender as demandas do EM que vão além de "executar" o movimento (BETTI & ZULIANI, 2002; BETTI, et al., 2014), ou fazer uma "prática" - como supõe muitas vezes o senso comum e como transparecera com frequência no professor(a) "rola a bola" citado por Silva & Bracht (2012). Por conseguinte, destaca-se que uma aprendizagem entendida como "através" do movimento, segundo Tani (1991; 2011), teria mais lógica numa EFE articulada com a ideia do movimento que ajuda em outros aspectos da aprendizagem escolar bem como de outras disciplinas, pensada de modo mais vinculado aos anos iniciais do ensino básico. Daí que o autor proponha que na etapa do EM, a ênfase no aprendizado "sobre" o movimento em seus aspectos biopsicossociais encontre uma janela de oportunidade no EM, sem prescindir obviamente de uma desejável progressão que noutras etapas teria envolvido em diferentes proporções essas outras aprendizagens. Apesar da proposição acima estar no bojo das discussões acadêmicas da área da Educação Física, é possível questionar se esta proposição foi apropriada pelos participantes em alguma medida, apontando o que Tani (2011) prevê como o hiato entre a teoria e a prática, a qual necessita de mais de procedimentos do que explicações.

6.2.2 Segunda questão aberta

Seguir-se-á com os resultados e a discussão sobre a questão aberta:

"Independentemente da concepção adotada no currículo e na literatura, na sua opinião (a partir de sua história de vida e da sua experiência profissional), o que é EDUCAÇÃO FÍSICA e qual sua função no Ensino Médio?"

Como horizonte para estes comentários, se propõe relembrar duas pressuposições de Tani (1991; 2011; 2017), as quais desvelam que: (1) a indefinição da própria área tende a gerar respostas individualmente divergentes e antagônicas entre si, ou seja, cada profissional tem sua definição do que é Educação Física, evidenciando o estado estagnado de indefinição no qual a própria se encontra; e (2) a confusão entre educação no sentido lato e educação formal de educação básica como problema relevante para escola e seus professores(as), os(as) quais podem assumir em sua prática papéis dissociados da função precípua de sua profissão enquanto docência em EFE.

6.2.2.1 As definições

Para compreender as definições dadas pelos(as) professores(as), procurou-se selecionar, e contabilizar a frequência de utilização de termos-chave de suas respostas, que em várias ocasiões, traziam diferentes e variadas expressões íntimas à área de Educação Física.

Assim, a partir da leitura das respostas, considerou-se fazer a análise em alguns níveis. Primeiramente, com a contagem de citações totais; posteriormente, interpretando a essência da resposta do participante e enquadrando em categorias não apriorísticas.

A frequência de citações apresentada a seguir refere-se a contagem das citações totais, mesmo que se repetissem na mesma resposta. Destaca-se que foram obtidas e analisadas 43 respostas dadas a essa questão, do total de 62 participantes (19 não responderam).

Obtiveram-se então os seguintes resultados: o termo "corpo" ou "corporal é o que aparece em maior número nas definições de Educação Física dadas pelos(as) professores(as) participantes (26 vezes – 60,5%). Na sequência, podem-se ressaltar "saúde" (16 vezes – 37,2%), "movimento" (13 vezes – 30,2%), e "cultura" (dez vezes – 23,2%). Esta última, sempre associada, ora na expressão "cultura corporal" por cinco vezes (11,6%) e ora em "cultura de movimento - conceito do CESP (SEE-SP, 2011) - também por cinco vezes (11,6%). Em continuidade obteve-se, "esporte" (dez – 23,2%), "atividade física" (oito – 18,6%), e "qualidade de vida" (seis – 13,9%).

A seguir, serão expostos alguns trechos nos quais aparecem de modo contundente as expressões contabilizadas acima, de modo a ilustrar as características das respostas.

Quanto ao "corpo" e "corporal", tem-se como exemplo: *"educar o **corpo** [...]"; "cuidar de sua saúde **corporal** [...]"; "trabalhando **corpo** [...]"*; *"[...] a questão do cuidado com o **corpo** [...]"; "saber o que o **corpo** dele tem e necessita para uma vida melhor [...]"; "[...] reflexões sobre o **corpo** na sociedade"; "[...] compreender o **corpo** como um todo; "a partir da leitura do **corpo** [...]".*

Houve também respostas que utilizaram "saúde", "atividade física", "qualidade de vida" e inclusive "esporte", os quais claramente apresentam íntima relação com as respectivas nuances históricas da constituição da Educação Física como área profissional, área de conhecimento e curso de formação inicial. Vejam-se nesse aspecto, os exemplos representativos em excertos das respostas: "*Proporcionar uma **explanação sobre os exercícios como qualidade de vida** e aulas práticas*"; "*[...] sua função no Ensino Médio é **criar hábitos saudáveis** nos alunos*"; "*[...] portanto precisa que um terço dos seus conteúdos e **prática voltado a saúde** e **profilaxia** (principalmente nos dias de hoje) [...]*"; "*Educação Física é o momento único de **prática de atividade física**, onde ele pode conhecer as mais variadas formas de movimento [...]*"; "*Educação Física é a disciplina que possibilita a **melhoria da qualidade de vida**, por meio da prática regular de **atividade física**, sua função no Ensino Médio é incentivar o aluno a adotar **hábitos saudáveis** de alimentação e **atividade física***"; "*A Educação Física é uma ferramenta de formação de jovens, através dos conteúdos afim formar pessoas com conhecimentos sobre a importância da prática de uma **atividade física** para melhor **qualidade de vida***"; "*Hoje a educação física tem uma função essencial, voltando muito para a conscientização pela **qualidade de vida**, sedentarismo*".

A partir das respostas dadas e de sua frequência, aparentemente os(as) professores(as) se veem incumbidos fortemente desta responsabilidade de atuar com a prática docente utilizando temas em torno de corpo associados à questão da qualidade de vida, apoiando-se em questões de saúde e contra o sedentarismo, situação observada de modo semelhante no trabalho de Tokuyoshi et al. (2008) e de certa maneira, reflexo do que o próprio CESP (SEE-SP, 2011) propõe.

Acerca das respostas que citaram "movimento", encontram-se: "*Educação Física é vida, é **movimento** [...]*"; "*[...] conhecer as mais variadas formas de **movimento***"; "*Área de conhecimento, disciplina, estudo do **movimento** humano nas diversas dimensões de tempo e espaço*".

Quanto aos exemplos sobre utilização do termo "cultura" e seus complementos destacam-se: "***Cultura** através do movimento [...]*"; "*[...] desenvolvimento motor e repertório **cultural** [...]"; "aumentando também seu repertório motor e **cultural** [...]*". Ainda em aproveitamento do termo "cultura", se retoma o fato de que a Educação Física é definida como "cultura de movimento" no CESP (SEE-SP, 2011), que preconiza o "*se-movimentar como a expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento"*. Assim, seguem exemplos de respostas que se aproximam desta linha de definições: *"Educação Física é **cultura corporal** de movimento [...]*"; "*[...] uma intervenção pedagógica dos bens e serviços da **Cultura Corporal de Movimento***"; "*A Educação Física é uma disciplina que traz uma gama enorme de possibilidades de trabalho, trata da **cultura corporal de movimento** [...]*"; *"[...] integra a **cultura de movimento**"*.

De outra perspectiva, quando alguns participantes se referem ao "esporte", aparentam não tratá-lo de modo exclusivo, mas complementar à definição de função da Educação Física, como nos trechos: *"A Educação Física é método de mostrar para o aluno os **esportes** [...] para que aprenda fundamentos básicos para seu desempenho cognitivo"*; *"educar o físico [...] com foco nas habilidades de coordenação motora através de jogos, **esporte** [...] e atividades diversificadas [...]"*; *"para o ensino médio, acredito que tenha o foco tenha um peso maior no **esporte**, na participação ativa"*.

Como adiantado, a extensão das respostas e a multiplicidade dos termos impuseram dificuldades a uma categorização bem delimitada, sob pena de causar injustiças e erros de interpretação. Por isso, como proposta que direcionasse a análise a uma maior precisão, atendendo à proposta de Bardin (1988), seguiu-se com a alternativa de alocar as respostas em três categorias, nomeadas e delimitadas a partir da inferência da essência das respostas:

a) "Cultura-movimento" (que reforçaram a concepção de que Educação Física relaciona-se com a cultura, o movimento, o corpo e algumas de suas manifestações como esporte ou jogo);
b) "Saúde-qualidade de vida" (que enfatizaram a atividade física e hábitos saudáveis, por exemplo);
c) "Amplas" (que incluíram concepções das duas categorias anteriores).

Apresentando os dados com esta configuração, encontram-se na categoria "a": nove respostas (20,9%); "b": 15 respostas (34,9%); "c": 13 respostas (30,2%). Com estes resultados, percebe-se que a Educação Física definida em torno da qualidade de vida e saúde é a mais frequente, seguida por respostas categorizadas como "amplas", ou seja, que se

justificaram com termos ligados ao tópico saudável sem prescindir de sua relação com a cultura de movimento e suas manifestações. Por último, apareceram as respostas que exclusivamente trataram da Educação Física como cultura e movimento, sem mencionar os aspectos relacionados à saúde.

6.2.2.2 Distorções e ausência de especificidade da EFE

Se o fato de que algumas respostas acabam por incluir mais várias concepções para definir a Educação Física surge como uma condição importante, prossegue-se ressaltando outro aspecto percebido a partir da leitura e interpretação das respostas que não deve ser negligenciado.

Percebeu-se durante a leitura que mesmo com definições relacionadas adequadamente à Educação Física, houve uma frequência importante de complementos abstratos, generalizados de campos não relacionados à área em algumas respostas. Ademais, algumas respostas sequer se encaixaram nas três categorias anteriores, não apresentando quaisquer termos relativos à área e por isso não foram inseridas na contabilização anterior. Nesse sentido, se estabeleceram duas novas categorias para enquadrar esta tendência percebida, denominadas:

d) "Distorcidas" (as quais, independentemente da essência adequada à área, acrescentaram às suas respostas ideias afastadas e gerais de outros campos);
e) "Sem especificidade" (as quais não apresentaram qualquer ideia específica à área de EFE).

A esse novo enquadramento, as respostas da categoria "d"- distorcidas apareceram em seis ocasiões (13,9%), enquanto "e"- Sem especificidade somaram cinco aparições (11,6%).

Assim, a categoria "d" destaca questionáveis funções que certos(as) professores(as) atribuem à EFE para além de suas atribuições aceitáveis utilizadas de início nas respostas. Observa-se que mesmo partindo de objetivos ou definições plausíveis em primeiro plano, algumas respostas se derivam em atribuições de responsabilidades mais amplas à EFE. Na categoria "e", a ausência de especificidade é total, com utilização de expressões que não definiriam o que se esperaria para uma única disciplina, sendo por vezes salvacionistas, e até utópicas, as quais tanto relembram a própria distorção ou ampliação nas funções da escola contemporânea (NÓVOA, 1999, 2017; SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; GOODSON,

2002) bem como retomam a própria indefinição da Educação Física como área de conhecimento (TANI, 1996; 1998a; 2011; 2017).

Considerem-se os excertos retirados de diversas respostas que foram alocadas na categoria "d- Distorcidas", não perdendo de vista que a questão versava exclusivamente sobre a Educação Física e que tais trechos não são definições dadas como primeiras ou únicas, mas sim complementos ou continuações das respectivas respostas. Os destaques foram feitos para efeito de ênfase nos pontos importantes da análise: "*[...] conteúdos a serem trabalhados para o* ***desenvolvimento integral*** *do aluno*"; "*[...] fundamental para o* ***desenvolvimento do ser*** *[...] trabalhando mente, corpo e* ***espírito***"; "*[...] momento onde pode liberar e* ***extravasar suas ansiedades*** *[...] necessidades de* ***liberar suas angústias internas***"; "*[...] o* ***momento único*** *de prática de atividade física*"; "*[...] assuntos como* ***bullying, prevenção de gravidez precoce***"; "*[...]* ***reduzir o estresse e as pressões do dia-a-dia***";; "*[...]* ***conviver*** *em grupos*"; "*[...] fortalecimento do corpo e da* ***alma***;" "*[...] em alguns casos aprendem a* ***gostar de si mesmos***"; "*[...] acredito que o* ***esporte salva*** *muita gente [...]*"

Como visto anteriormente, distorções aqui destacadas são amiúde, continuações das respostas que em alguma medida começam com uma definição da Educação Física com termos histórica e semanticamente adequados à área, tais quais "*corpo*", "*movimento*" ou mesmo "*esporte*" que encerrariam propriamente a proposta da questão. No entanto, em algum momento, as respostas dadas parecem ser insuficientes para os(as) respondentes, que acrescentam em sequência esse curioso "romantismo pedagógico" reconhecido por Tani (2011) como um modo de complementar suas definições.

É possível então, identificar que esses(as) docentes colocam na EFE um caráter por vezes redentor ("*desenvolvimento integral do aluno", "desenvolvimento do ser", "trabalhando corpo, mente e espírito"*) e até salvacionista ou utópico ("*o esporte salva"*); ou imputam objetivos assaz aleatórios, alheios aos que seriam do campo mesmo da disciplina, através de expressões que remetem inclusive a discursos de senso comum relativos à educação na adolescência ("*necessidades de liberar suas angústias internas"; "aprendem a gostar de si mesmos"; "bullying; prevenção de gravidez precoce"*); ou mesmo intenções que prejudicariam muito a assunção de que a Educação Física possui uma especificidade no âmbito escolar, a saber, "*o momento único de prática de atividade física*", sob pena de que a instituição se torne apenas um espaço assemelhado ou concorrente de academias de ginástica, clubes ou parques como sustenta Tani (2011).

Com relação à categoria “e”- Sem especificidade, serão expostas abaixo as cinco respostas na íntegra, com intuito de demonstrar a ausência de quaisquer termos que estariam fazendo referência à EFE e suas características aceitáveis semântica ou historicamente, embora mencionem quase que na totalidade que a Educação Física é uma disciplina ou componente curricular.

1) *“A Educação Física é componente curricular muito importante pois é onde os alunos conseguem ser autênticos e no ensino médio a função é colaborar com os outros componentes curriculares na formação crítica do aluno.”;*

2) *“Considerando minha experiência profissional, a educação física é a disciplina que os alunos mais gostam na escola, minha função é contribuir para emancipação dos nossos educandos.”;*

3) *“De extrema importância, é uma disciplina que conseguimos muita a atenção dos alunos, trabalhar tranquilamente com interdisciplinaridade. Conseguimos abordar muitos temas através da Educação Física.”;*

4) *“Hoje, penso que é a Educação Física é acima de tudo uma disciplina interdisciplinar, pois ela nos possibilita dialogar com todas as áreas do conhecimento e provocar reflexões acerca de todos aspectos da condição humana. É muito importante para a formação total do indivíduo enquanto educando e o seu processo de cidadania, porém necessita de olhares inovadores de toda a comunidade escolar afim de desconstruir alguns conceitos e estereótipos, para que haja aprendizagem significativa que contemple as competências gerais da BNCC.”;*

5) *“Mostrar ao aluno o quanto os valores respeito, amizade, solidariedade e empatia são importantes.”*

Esses encaminhamentos dados pelos(as) professores(as) suscitam questionamentos, os quais foram seguidos de possíveis respostas num exercício hipotético de reflexões sobre o tema:

a) As aulas de Educação Física conseguem contemplar seu próprio objeto de estudo (seja este o movimento, a cultura de movimento, a cultura corporal), seus próprios conteúdos e ainda “dar conta” desses temas paralelos?
    - Se sim, haveria infinitas demandas para a EFE que perderia sua especificidade;
    - Se não, a disciplina pode em alguns casos estar assumindo mais conteúdos e funções do que deve, defasando o ensino do que deveria ser seu objeto central

de intervenção, seja o movimento, a cultura corporal ou a cultura de movimento.

b) Esses temas paralelos devem estar presentes nas disciplinas escolares?
   - Se sim, por que caberia à Educação Física tratá-los? Biologia, Filosofia, Sociologia teriam em sua alçada esses mesmos temas, quiçá com maior pertinência epistemológica? Seria esta uma lacuna a ser preenchida por projetos ou ações interdisciplinares?
   - Se não, cabe questionar que outras instâncias ou áreas do conhecimento estão em falta na escola ou fora dela, mas que poderiam ou deveriam assumir esse debate;

c) Que fatores provocam essa confusão?

Entende-se que dois temas centrais estão em voga:

- a assunção de responsabilidades desmedidas pela escola que ecoariam na prática docente. Nesse aspecto, questiona-se se haveria um grau de torção discursiva a respeito do que se entende por "emancipar", "autonomia" ou dar voz "à comunidade", que dialogam ou estão presentes de certa maneira nos documentos oficiais como PCN (BRASIL, 2000) e LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o que acabaria sendo equivocadamente absorvido e transferido à prática docente.
- a indefinição da Educação Física enquanto área de conhecimento que tende a produzir dúvidas quanto aos temas e conteúdos de sua responsabilidade, permitindo que essa ampliação de temas também atinja a preocupação no planejamento e intervenção dos(as) docentes da disciplina, diferente talvez do que aconteça em química, matemática ou língua estrangeira para citar alguns exemplos, cujas áreas e conteúdos parecem melhor definidos.

d) Se a EFE for considerada a disciplina para tratar de todas essas questões, a formação profissional tem sido adequada para tal demanda?
   - Certamente, a formação universitária em EFE deve passar por uma reformulação se almejar um profissional com conhecimentos adequados para, com o mínimo de competência, debater em aula questões que vão de "*ansiedade*" e "*bullying*" até "*gravidez*" e "*espiritualidade*". O grande problema é a própria EFE se perder nessa busca, que acabaria por gerar um estado de ecletismo perigoso à área, o qual já se mostra presente nos

documentos norteadores segundo destacado por Correia (2011) e de certa forma, nos exemplos de respostas de alguns participantes.

A partir destes questionamentos e das hipóteses levantadas, não deixa de ser relevante que os(as) professores(as) se mostrem atentos às necessidades, problemas e temas recorrentes no convívio com adolescentes e que, seguindo a seu modo o discurso presente no CESP (SEE-SP, 2011) e nas legislações, tentem atendê-los em suas práticas.

A esse respeito, não se preconiza que um(a) professor(a) deva rejeitar dúvidas ou desconsiderar a comunidade em sua atuação profissional. A partir das próprias respostas dos(as) docentes, se faz no entanto, a ressalva de que a prática docente poderia se perder numa complexidade aquém de suas possibilidades no que diz respeito a um ensino que seja tão aberto às mais variadas necessidades e fatores *ad infinitum*, considerando inclusive as condições dos(as) professores(as) que de partida são limitadas no contexto da prática profissional real.

Nesse sentido, verifica-se que o próprio CESP (SEE-SP, 2011) pode provocar essa tendência verificada nas respostas dos(as) professores(as) cuja pertinência questiona-se nesta análise, quando exorta que:

> [...] a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum.
>
> (SEE-SP, p.15, 2011)

Embora Sacristán & Pérez-Gómez (2000) indiquem seguindo a mesma linha, que deve haver um modelo didático flexível, com vistas a atender supostas diferenças de origem, com relação a esse discurso, refuta-se a partir de Lajonquière (1999; 2011; 2019) e Rancière (2018) a possibilidade de qualquer ensino que se preze considere todos esses princípios individualizantes, bem como a hegemônica ideia de desigualdade inicial entre alunos(as), o que em alguma medida parece pressupor de saída que certos conteúdos são assimiláveis apenas por alguns, enquanto outros, devido a fatores diversos (do psico ao sociológico), não teriam condições de aprender.

6.2.2.3 EFE na área de Linguagens

Em se tratando da EFE concebida como “linguagem” ou pelo menos como pertencente à área de “Linguagens” do CESP (SEE-SP, 2011), encontram-se única e exclusivamente três menções espontâneas na totalidade das respostas, ressaltando que não houve nenhuma sugestão nesse sentido a partir da pergunta. Nota-se que estas respostas aparecem ambiguamente associadas a outras concepções sobre a Educação Física as quais foram analisadas anteriormente. A esse respeito, citam-se os escassos exemplos, todos pertencentes à categoria “c- Amplas”, com destaque para “linguagem”.

a) primeira ocorrência - *“Considero que a Educação Física tenha um papel de instigar, indagar e criticar nos demais temas quem envolvem a cultura corporal, entretanto precisa que um terço dos seus conteúdos e prática voltados à saúde e profilaxia (principalmente nos dias de hoje). A Educação Física também é da área de* ***linguagem*** *e não somente [...]*”

Neste exemplo surge como objeto da Educação Física a cultura corporal – conceito íntimo à área a partir da década de oitenta, quando efervesceram abordagens e propostas baseadas no nessa concepção - mas ao mesmo tempo não se perde de vista a ideia da saúde e profilaxia. É curioso que para este(a) participante a Educação Física seja, segundo seus próprios termos, “*também*” da área de “*linguagem*”, o que a denota como uma característica não-excludente, situação que demonstra claramente a indefinição que paira sobre a Educação Física, condição trazida pelo próprio CESP (SEE-SP, 2011), que articula todos esses termos. Aparentemente, este sujeito hibridiza sua conceituação com vários termos, sem deixar de contemplar o que é preconizado no CESP (SEE-SP, 2011).

b) segunda ocorrência – “*Educação Física também deve ser vista como uma fonte de conhecimento necessário para a construção de um novo cidadão, mais completo e consciente de seu papel na sociedade a qual pertence. No Ensino Médio a possibilidade do desenvolvimento da* ***linguagem*** *corporal está não somente nos esportes, mas sim em uma interação entre as matérias convencionais, como artes, biologia, português, etc., desenvolvidas em conjunto com as atividades e projetos que envolvam jogos, danças, lutas e outros esportes*”.

Este sujeito usa “linguagem” associada ao termo “corporal” e quando afirma que tal “linguagem” na etapa do EM não está presente só nos esportes, mas em todas as outras matérias, subentende-se ausência de especificidade da EFE como “linguagem”. Em paralelo, é interessante perceber a comparação com matérias “*convencionais*”, um discurso que põe em

relevo a história e o conceito da disciplina de EFE, que era apenas uma atividade extracurricular em épocas anteriores.

c) terceira ocorrência: *"área de conhecimento, disciplina, estudo do movimento humano nas diversas dimensões de tempo e espaço, íntegra a cultura de movimento no trato social, psicológico e físico, integra também o lazer e o trabalho, a educação física socializa e sociabiliza. Tem relação estreita com a área da saúde de forma biopsicológica, com isso essencial proporcionando bem-estar e benefícios a saúde humana. Além disso, é* ***linguagem****, pois gestos, movimentos, mímicas e ações variadas, proporcionam sentidos e significados variados a qualquer em uma ou mais atividades físicas a partir da leitura do corpo expressa*."

Esta resposta traz como conceito a Educação Física como estudo do movimento humano. Em adição, relaciona a área com a saúde e bem estar, acrescentando a expressão "*além disso é linguagem"* tal qual ocorre no exemplo "a". Parece haver um sentido que corrobora com a proposta do CESP (SEE-SP, 2011), quando há a justificativa de que a EFE atribui significados e sentidos aos gestos, movimentos e às expressões do corpo ao participar de tais práticas. Mais uma vez uma amálgama de definições que, neste específico caso, inclui o fator "linguagem" emerge numa mesma resposta.

Este tópico que trata da EFE como "linguagem" pode ser discutido com o apoio dos resultados obtidos com uma questão fechada apresentada na TABELA 12:

Tabela 12 – EFE, Linguagens e problemas do CESP (SEE-SP, 2011)

Você concorda com a Educação Física na área de LINGUAGENS?	**Nº**	%
SIM	45	72,5
NÃO	16	25,9
NÃO RESPONDERAM	1	1,6

Segundo esses dados, 72,5% dos(as) participantes concorda com a EFE alocada na área de Linguagens do CESP (SEE-SP, 2011). Com esse resultado exclusivamente, pouco se poderia dizer sobre essa concordância, a não ser pelas possíveis complicações em relação à subjacente dicotomia entre formar-se profissional da saúde *versus* atuar na escola como docente na área de Linguagens (SILVEIRA, 2019b).

De toda sorte, este número considerável de respostas que concordam com a EFE alocada na área de Linguagens na questão fechada se apresenta contraditório em observância das questões abertas, cujas escassas respostas (três) mencionam o termo “Linguagem” para apoiar as definições de Educação Física. Assim sendo, a ampla aceitação da EFE como sendo da área de Linguagens poderia refletir uma apropriação ao nível burocrático ou superficial de tal conceito por parte dos(as) professores(as), sem necessariamente compor o entendimento a respeito desse pertencimento.

É relevante destacar que este fenômeno de discrepâncias entre respostas às questões fechadas e abertas é reportado na literatura por Câmara (2013) quando aborda características e resultados possíveis na utilização da Análise de Conteúdo como metodologia combinada com a análise quantitativa de dados.

A partir desses apontamentos, se extraem questionamentos: quais possíveis reflexos esta ambígua condição da disciplina - que ora aparece como saúde, ora como cultura; em algumas escassas respostas, como linguagem; e noutras tantas, uma mistura de tudo isso - podem apresentar na prática docente em EFE? Ou tal ambiguidade não atingiria a prática de modo algum, estando a teoria totalmente apartada do que se faz no dia-a-dia profissional, como apontam Betti & Betti (1996) e Nóvoa (2017)?

6.2.2.4 Competências e EFE

Ao analisar as respostas à questão aberta sobre a função da Educação Física, em três ocasiões apareceu o termo “*competências*”, novamente sem qualquer sugestão nesse sentido, como seguem os excertos: “*[...] estimulando também o desenvolvimento das* ***competências*** *sócio emocionais, ensinando o aluno a resolver conflitos nas mais diversas situações [...]*”; “*[...] proporcionar esse acesso de maneira a desenvolver habilidades e* ***competências*** *para usufruir de maneira critica e autônoma [...]*”; “*[...] a fim de desconstruir alguns conceitos e estereótipos, para que haja aprendizagem significativa que contemple as* ***competências*** *gerais [...]*”.

Como visto na revisão de literatura, há ênfase considerável no foco nas competências e habilidades, tanto no CESP (SEE-SP, 2011) quanto nos outros documentos norteadores da educação em nível nacional (CHARLOT, 2001; MACEDO, 2007; LIBÂNEO, 2012; CHAUÍ, 2016). Nas respostas a esta questão, que permitia uma maior elaboração escrita, pôde-se perceber, mesmo em número reduzido, certa influência que o discurso e a presença das

competências no CESP (SEE-SP, 2011) tende a exercer nas próprias definições de área ou da disciplina de Educação Física. De modo oposto, este eco aparece destacado na quantidade de respostas e na importância dada a esse fator na questão fechada demonstrada a seguir:

Tabela 13 - Relevância das "competências e habilidades" do CESP (SEE-SP, 2011) no planejamento

Qual a relevância das competências e habilidades na elaboração dos seus planejamentos de aula? (sendo 1 nenhuma relevância e 5 muita relevância)		RM	% por faixa
1 nenhuma	0		0
2	1		1,6
3	6	4,5	9,6
4	15		24,2
5 muita relevância	39		62,9
Não respondeu	1		1,6

Aparentemente, a vasta listagem de competências e habilidades estabelecidas como metas a se atingir no fim de cada bimestre ou de cada ano (ANEXO I) tem sido vista com bons olhos pelos(as) professores(as) de EFE, mesmo que pouco apareçam na citações a esse respeito nas questões abertas, considerando-se que efetivamente não se solicitava pontuações a esse respeito. Todavia é possível questionar em que medida a aprendizagem sendo avaliada na forma de competências é reforçada como tema de reuniões pedagógicas, cursos promovidos pela rede e nas cobranças das avaliações externas, que por fim propiciariam esta tendência por parte dos(as) participantes de considerarem relevantes as "competências" na prática docente e não obstante, até na própria definição da Educação Física.

6.2.3 Terceira questão aberta

A questão aberta a ser tratada neste tópico é:

"*Por que você segue o currículo?*".

Primeiramente, deve ser relembrado que, segundo a TABELA 14, todos os(as) professores(as) responderam “Sim” ou “Parcialmente”. Não houve sequer uma ocorrência de resposta negativa; e apenas um(a) participante não respondeu. Dessa maneira, restou identificar as nuances das respostas na totalidade afirmativas para extrair questionamentos e possíveis conclusões.

Tabela 14 – Atuação com o CESP (SEE-SP, 2011) – PARTE 1

Você segue o currículo oficial do Estado de SP?	**Nº**	%
Sim	39	62,9
Parcialmente	22	35,5
Não	0	0
Não responderam	1	1,6
Você:	Nº	%
Utiliza o currículo como guia para selecionar e ensinar os conteúdos como estão sugeridos	49	79
Utiliza o currículo apenas como guia para selecionar conteúdos	11	17,6
Desconsidera o currículo e atua com outros critérios e orientações	1	1,7
Não responderam	1	1,7
Se você segue o currículo:	Nº	%
Procura utilizar todos os conteúdos para serem ensinados na ordem proposta	40	64,5
Seleciona e utiliza os conteúdos que conhece mais profundamente independentemente do estabelecido no documento oficial	19	30,6
Não responderam	3	4,9

Qual a importância do currículo em sua prática docente? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)		RM	% por faixa
1 nenhuma	0		0
2	0		0
3	10		16,1
4	16	4,41	25,8
5 muita importância	35		56,4
Não respondeu	1		1,6

A partir dos resultados apontados na TABELA 14, percebe-se um quadro no qual não se obteve respostas negativas. Assim, não há professores(as) da amostra que neguem seguir o currículo, em que pese a reposta “sim” (62,9%) dividir sua predominância com a resposta “parcialmente” (35,5,%).

Nesse aspecto, resta questionar como interpretar o que significaria seguir “parcialmente” o currículo na prática, dúvida que a questão subsequente na mesma tabela tenta reduzir, mas acaba sendo insolúvel porque recai no modo particular pelo qual cada sujeito compreende sua própria atividade. A esse respeito, destaca-se o percentual relevante de 79% das respostas à questão que perguntava sobre o modo de utilização do CESP (SEE-SP, 2011): “uso como guia para “selecionar e ensinar” os conteúdos como estão sugeridos”. Em ordem decrescente, somaram 17,6% os(as) professores(as) que utilizam o currículo como guia somente para “selecionar conteúdos”. Apenas uma resposta afirma desconsiderar o CESP (SEE-SP, 2011) como guia, utilizando outras fontes, que seria análogo a “não” utilizar o currículo, alternativa da questão anterior.

Seguindo a tendência das respostas, ainda na TABELA 14, em escala de importância, 35 (56,4%) professores(as), seguidos por outros(as) 16 (25,8%) declararam ser muito importante ou importante o CESP (SEE-SP, 2011) como referência para sua prática. Esses dados corroboram com todos os anteriores obtidos sobre a utilização do currículo e atingiu o RM de 4,41.

Desse modo, respondendo à questão derivada posta no início da pesquisa - que remete ao nível de aceitação e recusa do CESP (SEE-SP, 2011) pelos(as) docentes - tais dados trazem à luz a percepção de que o grupo de professores(as) participantes da pesquisa afirmam atuar em sua prática docente consideravelmente alinhados com o CESP (SEE-SP, 2011), independentemente do que se possa extrapolar a partir do "sim" e do "parcialmente", relembrando as limitações que questões fechadas impõem à interpretação (FLICK, 2013). Ainda sim, ressalta-se o papel fundamental que as questões abertas ainda cumprirão no aprofundamento da discussão.

Relembra-se que Sacristán & Pérez-Gómez (2000), Lopes (2004; 2018) e Maldonado (2016) apontam em alguma medida a distância entre o currículo planejado e o currículo em ação, bem como a reinterpretação dos documentos oficiais na prática docente, aspecto apontado de modo análogo por Lipsky (2019) a respeito da docência no setor público. Embora esta pesquisa não tenha podido captar a prática docente de modo presencial, mas através das respostas ao questionário, é possível conceber que o CESP (SEE-SP, 2011) é um referencial que transita da condição de um documento formal para um suporte efetivo da prática docente dos(as) professores(as) participantes.

Como todos os sujeitos afirmaram seguir ("sim" ou "parcialmente") o currículo, todos também responderam à última questão condicional exposta na TABELA 14, a qual se refere à utilização de conteúdos do CESP (SEE-SP, 2011). Encontrou-se que 40 professores(as) afirmam utilizar todos os conteúdos para serem utilizados na ordem proposta (64,5%) enquanto 19 (30,6%) afirmam que selecionam conteúdos que conhecem mais profundamente para atuarem e três se abstiveram da resposta. Ou seja, a seleção de conteúdos para uma parcela da amostra parece se relacionar com o quanto o(a) próprio professor(a) se percebe conhecedor(a) destes – em outras palavras, demonstra que nem todos os conteúdos são igualmente conhecidos, como supôs Neira (2011).

Este debate também remete à discussão sobre o papel cumprido pela formação inicial e continuada dos(as) docentes, pois subjaz uma necessária reflexão sobre o quanto é necessário conhecer de um conteúdo para poder dele tratá-lo no nível do EM por exemplo. Questiona-se nesse aspecto da tomada de decisão por certos conteúdos em detrimento de outros, se os(as) professores(as) de EFE analisam previamente a segurança acerca da própria competência ou conhecimento para ensiná-los, lembrando que muitas vezes atuar no contexto do EM exigiria, segundo Betti & Zuliani (2002) uma integração de saberes que ultrapassam aqueles sobre o conteúdo isoladamente, dadas as possiblidades e demandas por propostas de

práticas e discussões avançadas, inclusive interdisciplinares, devidas à característica da faixa etária atendida.

Ademais, outro questionamento possível é o quanto a comunidade, o grupo de alunos(as), o projeto-político-pedagógico da escola ou o momento do período letivo podem também interferir na escolha de um conteúdo. Permitindo-se outra provocação hipotética - que evidenciaria a incipiência da Educação Física enquanto área e consequentemente disciplina sem a formatação elaborada de conteúdos - poderia ser questionado se, de modo análogo, um(a) professor(a) da disciplina de matemática optaria pelo conteúdo de trigonometria ou pelo logaritmo em seu planejamento de prática docente a depender: de sua relação particular de conhecimento acerca desses conteúdos; da demanda comunitária ou do período do ano letivo; bem como se este(a) hipotético(a) personagem poderia conhecer mais de um conteúdo do que do outro.

Na sequência, se apresentam as respostas referentes a problemas no currículo de EFE:

Tabela 15 - Atuação com o CESP (SEE-SP, 2011) – PARTE 2

Você considera que o currículo do ensino médio apresenta problemas para o ensino de Educação Física?	**Nº**	%
Sim	27	43,5
Não	34	54,9
Não responderam	1	1,6

Pouco menos que a metade dos participantes (43,5%) afirma que o documento apresenta problemas em EFE, enquanto a parte restante (54,9%) não identifica problemas nesse quesito, o que revela uma divisão bastante equilibrada nas respostas.

A questão aberta "*Você segue o currículo*?" foi descrita com a extensão "*Por quê você segue o currículo*?", na tentativa de se obter mais informações para investigar como os(as) participantes atuam. Dos(as) 62 participantes, se obteve explicações em 44 respostas. Destas, 17 (38,6%) elogiaram ou trouxeram aspectos *positivos*; 16 foram *críticas* ou *negativas* (36,6%); e 11 respostas consideradas *pragmáticas* (25%); sendo essas portanto, as três categorias apriorísticas (CAMPOS, 2004) criadas para a Análise de Conteúdo neste bloco.

Não se contabilizou palavras-chave neste caso, mas utilizou-se unicamente a interpretação das expressões utilizadas, que de modo sucinto revelam a ideia latente ou manifesta cada resposta.

Começando pela categoria com menos respostas – a- "respostas pragmáticas" - têm-se como exemplos os excertos: "*único material disponibilizado"*; "*sou funcionário da rede estadual*"; "*para seguir o sistema"*; "*pois o nome já diz, currículo, tem que ser seguido*"; "*porque é uma exigência legal*"; "*para que todos tenham a mesma oportunidade*"; "*visando a aprendizagem integral*".

Tais respostas, mais sucintamente elaboradas, mostram um tipo de justificativa que atravessa a obviedade inerente da obrigatoriedade legal do(a) professores(a) como "burocrata de nível de rua" (LIPSKY, 2019). Percebem-se críticas direcionadas à carência de outro tipo de referência; ou o caráter mais óbvio de ser o CESP (SEE-SP, 2011) um documento norteador obrigatório nas práticas dos(as) professores(as), para que assim seus objetivos sejam contemplados. Tais apontamentos poderiam ser articulados com as respostas obtidas à questão fechada exposta na TABELA 16 abaixo:

Tabela 16 – Exigência para utilização do CESP (SEE-SP, 2011)

Qual a sua percepção sobre a cobrança de instâncias superiores (direção, coordenação, diretoria de ensino, secretaria da educação) a respeito de sua utilização do currículo do Estado?	**Nº**	%
Muita exigência	18	29
Exigência média	28	45,1
Pouca exigência	10	16,1
Nunca fui exigido	5	8,1
Não responderam	1	1,7

Segundo estes dados, um total de 28 professores(as) (45,1%) respondeu enfrentar uma exigência "média" com relação à utilização do CESP (SEE-SP, 2011). Em ordem decrescente, 18 (29%) revelam muita exigência e dez (16,1%), pouca exigência nesse quesito. Nesse âmbito devem ser ressaltadas as diferenças existentes entre as unidades escolares – onde tal exigência poderia ser percebida de maneira mais incisiva, por exemplo, pelo nível de

interferência que os representantes da gestão de cada unidade exercem no dia-a-dia docente – e entre as diretorias de ensino, que também podem dispor de maiores ou menores mecanismos de controle, os quais seriam representados também na voz da equipe gestora.

Talvez estas respostas dos(as) participantes(as) apresentem certa relação com aquelas dadas à questão que se referia a afirmar ou negar a utilização do currículo (TABELA 14). Ou seja, se parcela considerável dos sujeitos enfrenta exigência média ou alta a respeito do uso do documento, é mesmo esperado que a maioria afirme utilizá-lo em sua prática diária, mesmo que tal atitude seja pautada em parte no temor de represálias por parte da gestão. De outro modo, não se pode desconsiderar que, mesmo num ambiente com baixas exigências, o(a) próprio(a) professor(a) pode se cobrar quanto a seguir o documento norteador sem que esteja necessariamente agindo com obediência a superiores.

Tal discussão retoma os apontamentos de LIPSKY (2019) e o chamado poder discricionário dos(as) professores(as) do ensino público e da escola como instituição de "burocracia do nível de rua", constituindo um sistema de administração das regras e prescrições e de respostas adequadas às complexas demandas do dia-a-dia. Relembra-se a esse respeito que a maioria dos(as) docentes raramente são visitados pelos diretores em sala de aula e se isso ocorre é depois de vários avisos. Além disso, segundo o autor, a obediência nos procedimentos resulta também do meio social, não exatamente pela iminência de retaliação, mas pela relativa consciência do que são modos aceitáveis de comportamento enquanto ao mesmo tempo raramente se vejam punições.

Por outro lado, considerável número de respostas categorizadas como b- "críticas/negativas" provém daqueles(as) participantes que responderam "parcialmente" à questão "*Você segue o currículo?*". Nesta categoria de respostas negativas, em destaque encontram-se: "*trabalho além dos conteúdos propostos*"; "*às vezes tenho que fazer planejamento diferente do currículo*"; "*pouco conteúdo*"; "*número de aulas insuficiente*"; "*há temas que acho irrelevantes, mas não deixo de contemplá-los*"; *"no dia-a-dia precisa fazer adaptações*"; "*falta de materiais*"; "*fatores climáticos*". Não ficou claro nessas respostas que necessariamente o(a) professor(a) recuse seguir o currículo.

Assim, alguns comentários incidem sobre a necessidade de adaptar, extrapolar ou ir além da proposta, relembrando Sacristán & Pérez-Gómez (2000), Alarcão (2001), Lopes (2004; 2018), Macedo (2007), Maldonado (2016) e Macedo (2018) que discutem a prática docente para além do currículo prescrito, o qual para alguns dos participantes se mostra insuficiente, bem como deixaria transparecer também a carência de suporte material, físico ou

estrutural no contexto da prática. Na tentativa de responder a um dos questionamentos derivados declarados no início da pesquisa, esses seriam possíveis fatores que revelam não uma recusa evidente, mas críticas ao CESP (SEE-SP, 2011), que na prática ainda apresenta carências para esta parcela da amostra, embora se perceba pela interpretação das respostas que muitas das dificuldades não seriam oriundas do documento em si, mas da estrutura que cerca a prática docente. Acerca da atuação além da proposta prescrita, é interessante observar os resultados da questão fechada na TABELA 17:

Tabela 17 - Conhecimento para prática docente

Você sente que lhe falta algum conhecimento em sua atuação como professor?	**Nº**	%
Sim	45	72,6
Não	17	27,4
Se "sim", sobre:	**Nº**	%
Estratégias, recursos e adaptações	28	45,2
Conteúdos	6	9,6
Avaliação	3	4,9
Métodos	3	4,9
Outros	6	9,6
Não responderam	16	25,8

A noção de que são necessários múltiplos conhecimentos para a atuação profissional docente é trazida por diversos autores (MIZUKAMI, 1986; ALARCÃO, 2001; CALDEIRA, 2001; PIMENTA, 1997; NÓVOA, 2003; 2017). Reconhecer em si a falta conhecimentos poderia dar as ideias opostas de: incapacidade ou menor competência para o(a) suposto(a) leitor(a) da pesquisa/pesquisador(a) e em última análise, para o próprio Estado como instância empregadora; ou humildade perante o "saber", demonstrando consciência de que a busca pelo aprendizado na profissão é constante. Tais aspectos devem ser atentados na interpretação dos dados. Como relembra Moraes (1999), neste tipo de análise sempre deve manter no horizonte

interpretativo *quem fala* e *a quem fala*, ou seja, sempre há um elemento retroativo que pode gerar por parte da pesquisa certo temor de ser reconhecido e direcionar a resposta.

Assim, 72,6% dos(as) participantes responderam que faltam conhecimentos para sua atuação. Dos(as) professores(as) que consideram que faltam conhecimentos para atuação profissional, 45,2% entende que estes dizem respeito a estratégias, recursos e adaptações. Talvez este dado ressalte uma das mais relevantes características da prática docente discutida na revisão de literatura desta pesquisa: suas particularidades quanto às suas demandas por adaptações, improvisos e ajustes (LEINHARDT, 1990; SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; RAMOS, GRAÇA & NASCIMENTO, 2008; MARCON, GRAÇA & NASCIMENTO, 2013; NÓVOA, 2003, 2017), considerando, por exemplo, o contexto e as condições conhecidas de muitas unidades escolares, permeado por problemas com espaço, materiais, inclusão de deficientes, desinteresse discente, entre outros, característicos da conjuntura nacional.

De toda sorte, verifica-se que aproximadamente 72,6% dos(as) participantes julga que carece de conhecimentos para a prática docente. Os resultados, que pendem em grande parte para a alternativa "estratégias, recursos e adaptações", permitiriam inferir que o CESP (SEE-SP, 2011), quanto aos conteúdos e avaliação atende suficientemente às demandas da prática docente, deixando a critério do(a) professor(a) outros aspectos mais particulares de sua intervenção, fato que pode ser visto como positivo quanto à autonomia, mas negativo, se percebido como falho no fornecimento dessas orientações (embora seja questionável se elencar estratégias seria efetivamente útil à prática docente, sempre peculiar e dependente dos contextos em que ocorre).

Quanto a essa "falta" de conhecimento acerca de "estratégias, recursos e adaptações", pode-se relembrar as discussões de Lajonquière (1999; 2011), Souza (2002) e Revah (2017) as quais relembram que tanto os documentos oficiais quanto os discursos sobre a docência e educação brasileira em alguma medida, sempre enfatizam a necessidade do professor(a) aprender e atuar com inovadores "métodos" mais adequados, ou mesmo "reciclar" (*sic*) seus conhecimentos constantemente, pois estes, se aplicados corretamente, seriam os condicionantes que têm a chave da aprendizagem efetiva; enquanto se ausentes, levariam aos maus resultados em educação por não serem utilizados pelos(as) docentes sempre "em falta". Questiona-se, com apoio desses autores, se um método, estratégia ou recurso pode ser efetivamente aprendido e reproduzido de modo tão linear, pré-determinado por um currículo, "adequado", ou se justamente seu caráter de criação e adaptação é o que caracteriza a

docência como atividade, neste quesito irredutível, como artística e artesanal (ARROYO, 2000; SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; NÓVOA, 2003).

Retomando a questão aberta e as respostas categorizadas como c – "positivas" acerca da utilização do CESP (SEE-SP, 2011), citam-se os exemplos nos excertos selecionados: "*para tentar obter melhores resultados*"; "*acho interessante*"; "*porque me identifico com o mesmo e acho que está de acordo*"; *"por achar interessante a sistematização dos conteúdos*"; "*para melhorar minhas aulas*"; "*porque é o que dá embasamento para as aulas, mesmo não concordando com algumas práticas*"; "*apoio de conteúdos e situações de aprendizagem*"; "*pela ajuda [...] com o caderno do professor*"; "*porque é relevante o conteúdo*"; "*o currículo é um bom material [...] mas precisa ser repensado alguns pontos*"; "*eu acho uma boa proposta*"; "*engloba vários aspectos da área*".

Destes trechos, destaca-se que os(as) docentes participantes se mostram firmemente de acordo com a proposta, e revelam suas críticas construtivas quanto a possibilidade de melhora com novas alterações. A partir da revisão de literatura, foi percebido em especialistas da área, como se demonstrou na leitura de Sacristán & Pérez-Gómez (2000), Neira (2011), Alarcão (2001), Lopes (2004; 2018), Maldonado (2016) e Macedo (2018), a critica ao currículo exclusivamente prescritivo e a visão da docência como execução de atividades e procedimentos pré-concebidos. Todavia, a despeito dos limites relativos ao tamanho da amostra e à única rede estudada, o CESP (SEE-SP, 2011) para a EFE se mostra para esses docentes como um importante orientador de suas práticas, parecendo trazer certa legitimidade e homogeneidade para a sua respectiva atuação e um sentido de pertencimento a uma disciplina que, diferente de outrora, possui desde sua implementação na rede do Estado de São Paulo, um delineamento prévio com certos objetivos, conteúdos e temas, propostas de atividades e de avaliação, corroborando com o que dizem Correia (2011), Ribeiro (2012) e Bertini & Tassoni (2013).

Nesse sentido, de acordo com estes(as) autores(as), pode-se identificar o CESP (SEE-SP, 2011) como corolário de uma organização curricular para EFE, que é tratado com avaliação positiva para estes(as) professores(as) que afirmam o utilizarem em sua atuação na disciplina. Sendo a Educação Física ainda prenhe de uma definição de um corpo de conhecimentos e de uma abordagem de roteiro completo (TANI, 2011) que fomente a prática dos(as) professores(as) de EFE, é compreensível que o currículo em questão em alguma medida sempre singular, sirva de suporte à atuação desses profissionais.

6.2.4 Quarta questão aberta

Não sendo colocada na forma de pergunta, mas de solicitação, a quarta questão consistia no seguinte:

"*Escolha um tema e conte como você selecionou e desenvolveu o ensino*".

Do ponto de vista metodológico, esta questão sugeria que o(a) participante elaborasse mais profundamente a escrita sobre sua prática, à qual poder-se-ia inferir mais elementos e interpretações, produzindo em alguma medida uma Análise de Conteúdo mais robusta para responder ao questionamento central "como se dá a prática docente em EFE orientada pelo CESP (SEE-SP, 2011)?" e de modo derivado "como os docentes descrevem suas práticas cotidianas?".

Em termos quantitativos, 15 participantes se abstiveram e não responderam (24,1%); 7 participantes (11,2%) responderam de maneira brevíssima (contradizendo a expectativa acima) como segue: "*primeiros socorros*"; "*saúde e beleza*"; "*higienista*"; "*beleza na mídia*"; "*esportes com vivências*"; "*esporte*"; "*história da educação física*", termos que dificultam maiores interpretações; e por fim, 40 participantes (64,5%) fizeram descrições mais completas, as quais parecem ter maior relevância para o prosseguimento da apresentação da discussão.

Destas 40 respostas, foram alocadas a partir de interpretação e de contabilização dos termos nas categorias elaboradas com as nomenclaturas do CESP (SEE-SP, 2011): 11 descrições sobre práticas envolvendo o "eixo temático" "corpo, saúde e beleza" (27,5%); 11 sobre práticas com o "eixo de conteúdo" "esporte" (27,5%); oito sobre o "eixo de conteúdo" "ginástica" (20%); três sobre o "eixo de conteúdo" "jogo" (7,5%); três sobre o eixo de conteúdo "atividade rítmica" (7,5%); três sobre o "eixo temático" "lazer e trabalho" (7,5%) e uma sobre o "eixo de conteúdo" "luta" (2,5%). Tomou-se a decisão de escolher uma resposta de cada categoria com descrições mais detalhadas para discussões pormenorizadas.

No entanto, antes de detalharem-se as categorias principais e as respectivas respostas selecionadas, procurou-se fazer um exercício noutra perspectiva, desenvolvendo discussões sobre três itens que revelaram características importantes da prática dos(as) professores(as) participantes, identificadas desde a leitura flutuante. Foi possível dividir globalmente estas percepções em três temas distintos:

a) A presença dos chamados “momentos teóricos” nas aulas;

Em muitos relatos os(as) professores(as) demonstram que há um componente “reflexivo” ou “intelectual” em suas práticas, a partir de exposições orais, solicitação de pesquisas ou do que se poderia reconhecer globalmente como a famigerada “aula teórica” em EFE. Como exemplos, destacam-se: “*trabalhei com aula expositiva e depois pedi apresentações práticas*”; “*usei leitura compartilhada, vídeos [...] registramos.*”; “*usei recursos audiovisuais para garantir o conhecimento sobre o esporte*”; “*utilizei vídeos de regra e partidas [...] pedi para identificar os esquemas táticos*”; “*passei os conceitos de lazer [...] os direitos [...] elaboramos cartazes com dados da pesquisa*”; “*[...] análise da sociedade ao longo da história*”; “*[...] leitura de reportagens*”; “*[...] pesquisaram esportes diferentes*”; “*[...] baixei vídeos das modalidades [...] projetei [...] explicando cada situação*”; “*explicando na lousa*”.

Tais práticas demonstram uma superação muito positiva da situação difundida na área nomeada como “professor rola a bola” (SILVA & BRACHT, 2012), ou seja, um(a) profissional desinteressado de quaisquer perspectivas pedagógicas da EFE, acomodado em sua situação de quadra, que se limita a monitorar práticas desportivas aleatórias. O próprio engajamento voluntário nesta pesquisa sugeria antecipadamente que se estivesse lidando com profissionais efetivamente dedicados à sua atividade e portanto descolados(as) desta característica apontada pelos autores.

Além desse fato, pôde-se perceber que os(as) professores(as) não se prendem exclusivamente às atividades sugeridas no CESP (SEE-SP, 2011), como percebe-se quando citam reportagens, vídeos e recursos, os quais não se encontram necessariamente descritos no documento. Nesse sentido, ficou mais claro que os(as) professores(as) recorrem a outras fontes em sua seleção e organização de situações de aprendizagem para atender às demandas diárias da prática docente, respondendo em certa medida, a uma das questões derivadas desta pesquisa e revelando ainda que parcialmente em alguns casos, como estruturam e organizam suas práticas. Talvez estejam aí mesmo, indícios da deliberação, do artesanato e da arte docente apontados anteriormente (ARROYO, 2000; SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; HIEBERT & GALLIMORE, 2002; NÓVOA, 2003) na atuação em EFE, que prescrição alguma pode ou deveria pré-determinar. Assim, se obtém notícias sobre como os(as) próprios(as) professores(as) de EFE criam suas estratégias, recursos e adaptações necessárias à prática docente a partir das respostas analisadas.

b) O papel das experiências pessoais na prática docente em EFE

Em dois relatos surge o comentário importante de dois participantes se reportam à sua própria experiência para relatar o desenvolvimento de um conteúdo, sem que fosse pedido na questão que se estabelecesse qualquer relação nesse sentido.

Assim, seguem os seguintes excertos que precederam as respectivas descrições: "*como já fui professora em academia (musculação) [...]*" e "*através da minha experiência como professor de karatê [...]*". Evidencia-se a partir desses trechos que estes docentes se apoiam na relação particular com certas práticas ou vivências para utilizá-las como embasamento em sua atuação, a ponto de citá-las como referência para a elaboração de seus planejamentos de aulas.

Observações referentes à formação e aos saberes do(a) docente em geral (MIZUKAMI, 1986; SOUZA, 1998; CALDEIRA; 2001, SILVA, 2009; 2015) ou em EFE (NUNES E RÚBIO, 2008; TANI, 2011) enfatizam que parte dos conhecimentos que o(a) professor(a) utiliza para sua intervenção tem sim caráter particular, ou seja, da experiência subjetiva, por vezes até alheia a qualquer processo educativo formal. Donde o exemplo de que, no âmbito da EFE, a experiência pode ser relevante e traduzida na prática docente de alguma forma, qual seja, aumentando o potencial de escolha de certos conteúdos a serem desenvolvidos, mesmo considerando que estes exemplos estejam em alguma medida também sugeridos no CESP (SEE-SP, 2011).

Embora não tenham aparecido em outras respostas, estas observações acerca da experiência pessoal podem ser corroboradas pelos resultados apresentados na TABELA 18 abaixo, acerca das experiências prévias dos(as) participantes da pesquisa com práticas corporais:

Tabela 18 - Importância de experiências corporais para escolha de conteúdos

Como você avalia a importância de suas próprias experiências corporais prévias (com jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica) NA ESCOLHA DOS CONTEÚDOS de suas aulas? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)	RM	% por faixa

1	0		0
2	0		0
3	4	4,59	6,4
4	17		27,4
5	40		64
Não respondeu	1		1,6
Como você avalia a importância de suas próprias experiências corporais prévias (com jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica) NA ESCOLHA DE SUA PROFISSÃO (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)		RM	% por faixa
1	1		1,6
2	0		0
3	3	4,74	4,8
4	6		9,6
5	52		83,8
Não respondeu	1		1,6

Mesmo que não tenham aparecido descritas com maior frequência nas respostas por extenso, os valores dados pelos participantes sobre a relevância das próprias experiências corporais na escolha do conteúdo das aulas e ademais, na escolha da própria profissão (valor médio mais elevado de todas as questões em Escala de Likert), permitem continuar o diálogo com questões acerca da identidade docente em EFE (NUNES & RÚBIO, 2008; SILVA, 2008; 2009; 2015), e da formação docente (CALDEIRA, 2001; SILVA 2009; 2015) deflagrando aspectos que merecem aprofundamento.

A princípio, fica mais claro o vínculo da prática docente com um conhecimento próprio, historicizado, da própria experiência - trazido por Velozo & Daolio (2009), Marcon, Graça & Nascimento (2011) e Ferraz e Correia (2012), por exemplo - o qual não

necessariamente foi adquirido no curso superior. Suspeita-se a partir daí, que ter vivenciado pessoalmente uma prática, autoriza "simbolicamente" e/ou facilita o(a) professor(a) a atuar com tal conteúdo em sua prática.

Nesse sentido, são propostas algumas indagações: ficaria a visão do(a) professor(a) comprometida, ou parcializada nesse sentido, maculando a prática docente com um viés excessivamente pessoal sobre o conteúdo, prejudicando o modo pelo qual o conhecimento deve ser tratado e aumentando a tendência por sua seleção? Ou do contrário, é uma importante adição ao conteúdo das aulas ter tido vivências prévias com a manifestação da cultura de movimento como experiência? É importante que o(a) docente de EFE separe sua experiência e percepções particulares sobre um conteúdo a ser trabalhado? É preciso que haja intimidade e vivência prévia prática com o conteúdo em prol de um ensino de qualidade, relembrando as discussões de Tani e Manoel (1999) e Tani (2011) a respeito da formação docente em EFE e as disciplinas práticas?

Com relação aos dados da TABELA 18, também se faz relevante destacar que 83,8% dos(as) participantes dão muita importância à influência que as experiências com práticas corporais prévias exerceram na escolha da profissão. Este dado mostra a forte ligação existente entre as experiências prévias diversas e a escolha da licenciatura em EFE como curso superior, lembranças que provavelmente produziriam efeitos na prática docente de alguma forma.

c) EFE e preocupações com a saúde básica

Como observado em outras respostas, a questão da "saúde" ronda a prática docente em EFE. Neste momento específico, algumas descrições revelam práticas enfaticamente voltadas à saúde ou profilaxia, o que revela as reminiscências da tradicional Educação Física dos primórdios do século XX, considerando certas preocupações ou considerações apresentadas por professores(as), tais quais: "*[...] fiz algumas perguntas sobre* ***saúde familiar****, se em casa havia* ***saneamento básico*** *e daí fui desenvolvendo o conteúdo [...]*"; "*[...] o objetivo foi falar sobre a saúde [...] além dos* ***males que podem acometer pela falta de higiene****, desconhecimento e* ***ausência de atendimento médico***".

Parece ser possível interpretar através dessas respostas que a EFE impele nesses(as) docentes a tematização de questões básicas sobre saúde, ocupando o que talvez seria um espaço de outras disciplinas, quiçá de responsabilidade de outras instâncias do Estado, mas

que não obstante historicamente caracterizou a área em certa medida (AZEVEDO & MALINA, 2004), o que atualmente parece ser ressignificado inclusive nos mais recentes documentos norteadores como apontou Neira (2018) sobre a BNCC.

d) Menções ao material de apoio

Três participantes mencionaram os materiais de apoio sem que a questão apresentasse este tema. Os seguintes excertos assim demonstram: "*[...] utilizei dinâmica diferente dos* ***materiais de apoio*** *por constatar em anos anteriores a confusão em que o material causava nos estudantes*"; "*[...] através das situações de aprendizagens propostas na* ***apostila do professor***"*; "Esporte, foi desenvolvido de acordo com o* ***caderno do professor*** *e aluno no Bimestre/Ano [...]*".

A despeito da crítica (no primeiro excerto) e da utilização assertiva declarada (nos outros dois subsequentes) é interessante notar que os materiais de apoio tenham sido mencionados como fonte, seja de refutação a partir de experiência anterior, seja de apropriação por sua utilidade intrínseca. Mais uma vez a estrutura do CESP (SEE-SP, 2011), por mais críticas que venha a receber junto de seus materiais de apoio – como por exemplo de Neira (2011) - não deixa de revelar seus reflexos positivos quando professores(as) afirmam neste documento se embasarem para suas práticas.

Todavia, o número escasso de citações sobre os materiais de apoio nessa questão aberta parece ser contraditório aos dados da TABELA 19 e 20 a seguir:

Tabela 19 - Importância dos materiais de apoio "cadernos do professor"

Qual a importância do material de apoio "cadernos do professor" para o ensino nas suas aulas? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)		RM	% por faixa
1	1		1,6
2	1		1,6
3	10		16,1
4	18	4,26	29
5	31		50

Não respondeu	1		1,6

Tabela 20 - Importância dos materiais de apoio “cadernos do aluno”

Qual a importância do material de apoio “cadernos do aluno” para o ensino nas suas aulas? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)		RM	% por faixa
1	0		0
2	1		1,6
3	10	4,31	16,1
4	19		30,6
5	31		50
Não respondeu	1		1,6

Tanto os materiais de apoio "cadernos do professor” quanto os “cadernos do aluno” parecem ter grande utilidade para a metade (50%) dos professores, que avaliaram com “5” sua importância e sendo menor de 20% a ocorrência dos índices abaixo de “3” nas duas questões. Nota-se também o valor do RM de 4,31.

Nesse aspecto reitera-se que Neira (2011) alertou que a presença de certos conteúdos no CESP (SEE-SP, 2011) poderia fazer com que os docentes da rede impreterivelmente tivessem que utilizar seus guias (cadernos do professor e do aluno), já que não teriam condições ou conhecimentos suficientes sobre todos eles e seus múltiplos desdobramentos.

Assim, de acordo com as respostas às questões fechadas e respondendo a uma das questões derivadas colocadas no início da pesquisa, os materiais de apoio parecem servir de suporte à prática docente, embora este resultado entre em conflito com as reduzidas menções aos materiais nas questões abertas - contradição que se repete, mas é esperada na técnica de Análise de Conteúdo com apoio de dados quantitativos de questões fechadas (CÂMARA, 2013). Suspeitava-se a partir dos resultados apresentados na TABELA 19 e TABELA 20 que citações a respeito dos materiais de apoio tivessem maior frequência na descrição das práticas docentes como um todo.

A seguir, continuar-se-á como proposto previamente, com a Análise de Conteúdo e discussão escolhendo uma prática para cada categoria elaborada a partir da quantidade de respostas dos(as) professores(as). As descrições a seguir estão colocadas em ordem decrescente da frequência em que o tema/conteúdo surgiu e transcritas na totalidade. Em seguida, são feitas as considerações pertinentes a elas e elaboradas as possíveis articulações com o CESP (SEE-SP, 2011), na tentativa de responder mais adequadamente às questões central e derivadas desta pesquisa

a) Transcrição completa de prática docente no eixo temático "corpo, saúde e beleza";

"*Trabalhei usando leitura compartilhada, provocando os alunos a participarem. Usei de vídeos que falavam sobre bulimia/anorexia e demais transtornos alimentares. discutimos e registramos através de relatórios e cartazes que foram expostos. Na semana seguinte, lemos um texto sobre a quantidade de calorias em cada alimento, somando o que cada ingeriu no dia. em quadra realizamos atividades físicas e calculamos quanto de caloria cada um foi capaz de queimar. Refletimos se o resultado foi positivo ou negativo. Os alunos compreenderam que temos uma quantidade de calorias que nosso organismo necessita para manter-se, porém que precisamos gastar o excesso, evitando assim, a obesidade ou seu aumento. Refletimos e discutimos sobre o que eles observaram e as perguntas foram vindo, sobre quais tipos de alimento devemos ingerir e quais evitar, sobre o uso de anabolizantes, cirurgias plásticas e seus perigos... enfim, foi praticamente um mês neste tema, que gerou muito interesse nos alunos...muito proveitoso.*"

Como pode ser visto na revisão de literatura e no ANEXO II, o eixo temático "corpo, saúde e beleza" atravessa o CESP (SEE-SP, 2011) em todos os três anos do EM. Não coube a esta pesquisa aprofundar-se em questões específicas dirigidas aos docentes sobre exatamente quando e em qual série teriam sido tratados os conteúdos, embora este em específico se justifique, por exemplo, no tema dois do 1º bimestre do 1º ano.

Quanto à prática descrita, é possível perceber primeiramente engajamento do(a) professor(a) com relação à escolha de materiais e elaboração de sua proposta, embora não fique claro se as leituras e os materiais são unicamente provenientes do CESP (SEE-SP, 2011). Inclusive, é importante relembrar que não aparece no CESP (SEE-SP, 2011) qualquer imposição ou restrição à prática docente de maneira evidente nesse sentido. A partir da formatação do CESP (SEE-SP, 2011), o(a) docente neste exemplo (re)elabora suas propostas,

contando também com certa retroalimentação do grupo com o qual atua, mas sem perder de vista o papel pedagógico da EFE, o qual parece se sustentar na aprendizagem "sobre" o movimento e seus aspectos biopsicossociais como sugere Tani (1991; 2011). Também merece destaque o amplo leque de informações e conhecimentos necessário à prática docente, seja este útil ao processo de prévio de planejamento e elaboração das aulas ou ao seu desenvolvimento na prática. Tal diagnóstico traz à tona questionamentos sobre os papeis que a formação inicial, os estágios e a formação continuada tiveram na preparação deste(a) docente e o quanto sua atuação se materializa nos seus modos de agir constituídos continuamente na própria prática docente (NÓVOA, 2017; SILVEIRA & PACHECO, 2019) que se apropria particularmente da prescrição curricular, produzindo o currículo em ação (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000).

b) Transcrição completa de prática docente no eixo de conteúdo "esporte";

"*Esporte (rugby/futebol Americano) presentes no material do 1º ano, 3º bimestre. Utilizei dinâmica diferente dos materiais de apoio por constatar em anos anteriores a confusão em que o material causava nos estudantes. Iniciando sobre a distorção da concepção de violência, agressão e esportes que permitem contato físico. Separei as modalidades, rugby primeiro por ser mais difícil e fora da nossa cultura (pelo menos em algum filme os estudantes já viram o futebol americano). Utilização de vídeos e parte prática a cada aula com avanço progressivo da complexidade e regras, atividades lúdicas e isoladas, desafios, contato físico adaptado do esporte para preservar a grande característica do mesmo e manter a condição física predominante no jogo (força e velocidade), menos preocupação com datas e aspectos minuciosos da história do esporte e principalmente os princípios (valores) que são carregados neste esporte. Para o futebol americano passei vídeo do masculino e do feminino (LFL) fazendo crítica ao modelo em que foi criado e propondo comparação com o rugby na pratica. Usando flag com contato físico na linha de scrimmage. Avaliação objetiva e dissertativa, participação, pesquisas.*"

A escolha pelo conteúdo se justifica precisamente quando o professor relata que no 3º bimestre do 1º ano do EM, o eixo de conteúdo "esporte" é sugerido. Acrescenta-se que especificamente está descrito no CESP (SEE-SP, 2011) com o adendo de "*sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva ainda não conhecida dos alunos*", o que embasa o relato de sua prática. Também seria possível encontrar sugestão semelhante no tema um do 3º

bimestre para o 2º ano do EM, que indica "*modalidade alternativa ou popular em outros países: beisebol, frisbee, badmington, ou outra*" (ANEXO III).

De qualquer modo, é relevante destacar a propriedade com a qual este(a) participante descreve as questões da modalidade "rugby" e suas semelhanças e diferenças com o "futebol americano". Não menos importante é notar a utilização de recursos como vídeos (presentes também em outros exemplos de prática) e todas as intervenções feitas para além do aprendizado "do movimento" (no caso, do esporte e execução de seus movimentos específicos), mas também "sobre" e "através" do "movimento", com um bloco de aulas que suscitou discussões inclusive de caráter sociológico ("feminino *versus* masculino" ou "violência"). Mais uma vez, se mostra a grande amplitude de informações e conhecimentos da qual o(a) professor(a) dispõe para prosseguir com seu planejamento de aulas a partir de uma proposta do CESP (SEE-SP, 2011). É possível dizer quase sem dúvidas que, se a escolha de uma modalidade desconhecida dos alunos(as) ficou a critério do docente, sua seleção partiu também de uma identificação prévia com a modalidade, conhecimentos e métodos que não estão na totalidade disponíveis no CESP (SEE-SP, 2011) ou mesmo em seus materiais de apoio, que neste caso não foram mencionados, mas tal qual no exemplo anterior, também reflete uma atuação com os aspectos biopsicossociais da cultura corporal de movimento como aponta Tani (1991; 2011).

c) Transcrição completa de prática docente no eixo de conteúdo "Ginástica";

"Ginástica: contarei de forma resumida, em tópicos: diagnóstico sobre o conhecimento dos alunos sobre ginástica; leitura de reportagens em revistas; pesquisa na internet, sobre corpo, mídia, padrões; escolha de uma ginástica para realizarmos nas aulas: ginástica localizada; estudo mais específico sobre séries, objetivos, repetições e materiais; adaptação de materiais (halteres feitos com garrafas pet e areia, cabo de vassoura; aulas de ginástica ministrada por mim; durante as aulas conversávamos sobre os exercícios; feedback dos alunos; como um dos instrumentos de avaliação, os alunos em grupos, elaboraram uma sequência de exercícios; cada grupo colocou em prática o circuito pensado para a turma; conversa em roda sobre cada aula; auto avaliação."

A título de exemplo, no segundo ano do CESP (SEE-SP, 2011), no primeiro bimestre, o tema um é "Ginástica: práticas contemporâneas, ginástica aeróbica, localizada, outras"

(ANEXO IV). Assim, o(a) professor(a) pode por exemplo, ter partido deste referencial para elaborar sua prática.

Esta descrição é interessante por mostrar como ocorreu a evolução das aulas em tópicos curtos e bem delimitados, sendo possível destacar que: o(a) professor(a) faz um diagnóstico do conhecimento de seus alunos(as); utiliza pesquisa de fontes externas ao material escolar; mantém o diálogo com o grupo para seleção de prática; inclusive elabora concretamente os próprios materiais; por fim, também exige das turmas uma atividade de construção de outros modelos de ginástica; e aponta que faz avaliação com retroalimentação dos(as) alunos(as) e suas próprias auto avaliações.

d) Transcrição completa de prática docente no eixo de conteúdo "jogo";

"*Jogos eletrônicos - A turma desenvolveu em caráter avaliativo um torneio e uma apresentação de jogos eletrônicos, com celulares (Free Fire) e em cima disso, foram orientados no planejamento, na organização e realização.*"

Os jogos eletrônicos aparecem precisamente no CESP (SEE-SP, 2011) como "jogos virtuais" vinculados ao eixo temático "contemporaneidade' como tema três no 3º bimestre para o 3º ano do EM e como uma habilidade (ANEXO V). O(a) professor(a) pode ter usado esta referência como orientação de sua prática, que carece de maiores descrições que permitissem outras inferências. A partir deste sucinto relato, é possível encontrar o vasto campo que a EFE como disciplina disposta no CESP (SEE-SP, 2011) abre a práticas definitivamente não-ortodoxas, embora se faça a ressalva de que sugestões nesse âmbito sejam consideravelmente escassas no documento, condição que não impediu a seleção do conteúdo por parte do(a) participante.

e) Transcrição completa de prática docente no eixo temático "lazer e trabalho";

"*Lazer e trabalho - passei o conceito do lazer segundo Marcellino, os direitos seguindo a constituição federal, levei os alunos a praça da cidade para pesquisar com a comunidade a relevância deste tema para os cidadãos, contextualizamos as respostas em sala de aula. Elaboramos um cartaz informativo com os dados da pesquisa e expusemos no mural da escola, depois selecionamos e praticamos algumas ações de lazer no espaço escolar*."

O eixo temático “lazer e trabalho” aparece como tema dois para o 3º ano do EM no 3º bimestre, acompanhado da seguinte descrição: “o lazer como direito do cidadão e dever do Estado” (ANEXO VI). Nesse sentido, a prática descrita estaria bem embasada, tanto na referência a um autor citado no próprio CESP (SEE-SP, 2011) pelo(a) docente, quanto no que o CESP (SEE-SP, 2011) preconiza, porquanto também revela uma preocupação docente com a contextualização do tema com a comunidade e com a intervenção no espaço escolar a partir deste – situação que demonstra e EFE como efetivo componente curricular das atividades escolares.

f) Transcrição completa de prática docente no eixo de conteúdo “atividade rítmica”;

“*Expressão corporal, dança de salão. Realização de pesquisas das danças tradicionais, pesquisa de danças que os alunos gostam com apresentação de danças em grupos que foram observados e tiveram uma avaliação contínua.*”

Embora o(a) professor(a) não tenha utilizado o termo “atividade rítmica”, o qual engloba o que se entende por expressão corporal ou dança no CESP (SEE-SP, 2011), a descrição de sua prática se embasa no tema um do 2º, 3º ou 4º bimestres para o 3º ano do EM (ANEXO VII).

É possível notar a consideração com os interesses discentes e a proposta de coletivização da sua produção na unidade escolar, tal qual o exemplo anterior, adicionando uma menção breve à proposta de avaliação contínua.

g) Transcrição completa de prática docente no eixo de conteúdo “luta”;

“*Lutas - selecionei através da minha experiência como professor de karatê com desenvolvimento através da historia da arte marcial e prática.*”

A “luta”, como eixo de conteúdo, aparece no CESP (SEE-SP, 2011) no 1º ano do EM como tema dois no 4º bimestre e no 3º ano como tema um no 1º bimestre (ANEXO VIII). Curiosamente, esta foi única prática descrita para tal eixo de conteúdo. Por não haver muitos detalhes, a análise fica restrita à temática discutida anteriormente sobre a relevância da experiência pessoal na elaboração da prática docente e à percepção de que houve momentos: em parte explicativos ou teóricos; e em parte práticos, no sentido específico de intervenção com o movimento corporal.

A partir da leitura das respostas, parece digno de nota que muito mais detalhes, volume e aprofundamento foram dedicados àquelas que tematizaram os “eixos de conteúdo” “esporte” e “ginástica” e o “eixo temático” “corpo saúde e beleza” em detrimento das respostas que descreveram práticas com os “eixos de conteúdo” “jogo”, “luta” e “atividade rítmica” ou com o “eixo temático” “lazer e trabalho”. Não obstante, cabe ressaltar que muitas descrições - a despeito do tema ou conteúdo - mantiveram-se sucintas e pouco permitiram interpretações mais amplas, justificando novamente a escolha das respostas mais aprofundadas para a análise.

O fato de práticas baseadas no esporte, ginástica, e na saúde terem sido mais detalhados descritivamente, evidenciaria a tendência de que professores(as) da amostra estejam efetivamente mais apropriados de informações e conhecimentos acerca desses temas ou conteúdos pertencentes a esses eixos. Entretanto, é necessário destacar a impossibilidade de avaliar o engajamento ou qualidade da prática docente exclusivamente pela sua descrição, embora a Análise de Conteúdo forneça indícios de que o ato em si da descrição mais detalhada e apropriada da própria prática poderia também refletir numa atuação mais bem fundamentada.

Entende-se que dificilmente, por puro acaso amostral, as práticas mais detalhadamente descritas nas respostas teriam sido justamente, as que tratam de temas mais caros e tradicionais à EFE ao longo de sua constituição histórica, como visto na revisão de literatura. Assim, a escolha de conteúdos parece apresentar uma correlação positiva: com a constituição da própria área que se configurou historicamente a partir desses eixos da cultura de movimento (esporte, ginástica, corpo e saúde); com o próprio CESP (SEE-SP, 2011) que tem um volume maior de conteúdos nesse âmbito; e com o modo pelo qual os(as) professores(as) deles se apropriam ao longo da carreira desde suas experiências particulares e de seus cursos de formação inicial.

6.3 A prática docente descrita *versus* a definição pessoal de Educação Física

Visando atender a um dos objetivos específicos desta pesquisa, tentou-se identificar convergências e/ou divergências através do pareamento das respostas válidas para a questão aberta que solicitava a definição de Educação Física com a questão que pedia a descrição de

uma prática de ensino, considerando cada sujeito individualmente e as Análises de Conteúdo respectivas para cada questão.

De modo geral, pode-se dizer que as definições dadas pelos(as) professores tendem a se refletir nas práticas descritas, ou seja, se percebeu uma contiguidade entre definições (amplas ou generalistas em grande medida) de Educação Física, as quais envolviam termos como "saúde", "cultura corporal", "movimento" e as respectivas práticas relatadas, revelando um delineamento lógico minimamente bem articulado. Todavia, não se perde de vista a obviedade de que quanto mais ampla for definição prévia, mais facilmente qualquer tipo de descrição de prática pode nela se adequar. Como exemplos, destacam-se:

1) Definição de Educação Física: "*Disciplina norteadora de ideias a respeito não só do movimento em si, mas também sobre reflexões sobre corpo na sociedade (padrões)*".

   Prática descrita: "*O corpo na mídia, através de análise da sociedade ao longo da história*".

2) Definição de Educação Física: "*Hoje a Educação Física tem uma função essencial, voltada para a conscientização pela qualidade de vida, sedentarismo, obesidade, doenças hipocinéticas [...]*".

   Prática descrita: "*Corpo, saúde e beleza, anorexia e bulimia*".

Embora tenham sido vários os exemplos de definições que não contradiziam práticas, se perceberam distorções em alguns casos dignos de destaque, como:

1) Definição de Educação Física: "*Cultura através de movimento".*

   Prática descrita: "*Primeiros socorros, desenvolvido através de pesquisa e ações práticas*".

2) Definição de Educação Física: "*Vejo com um componente que continua a despertar no aluno grande importância da atividade física na sua vida, onde tenho como função mostrar os benefícios e malefícios. Também procuro explicar certar atividades esportivas e suas características, já no ensino médio onde o jovem se preocupa também com sua forma do corpo, procuro sempre orientá-los quanto a prática da atividade física sempre orientada.*"

Prática descrita: "*Na Ginástica Artística, segui o conteúdo e para finalizar, baixei vídeos das modalidades apresentadas e projetei em sala, pausando e explicando cada situação*".

No primeiro exemplo de notória divergência, a definição de Educação Física como cultura através de movimento se mostra contraditória à prática atenta a um conteúdo que inclusive, não aparece no CESP (SEE-SP, 2011) e aparenta ser totalmente ligado à área da saúde ou quiçá da medicina, embora seja reconhecida a presença da disciplina de Primeiros Socorros em cursos de graduação.

No segundo exemplo, é interessante perceber que toda a definição de Educação Física está às voltas com a questão da saúde e da atividade física, enquanto a prática relatada se pauta numa modalidade de ginástica com caráter esportivo que em nada se remeteu ao tema da saúde ou atividade física.

Esperar-se-ia que uma definição de Educação Física pessoal fosse suficiente para abarcar qualquer tipo de prática que dela se derive, mas nesses casos a definição talvez tenha sido deficitária e portanto, não condizente com o exemplo de atuação com esses conteúdos, à qual de modo algum se pretende julgar apenas por sua descrição.

6.4 BNCC: discutindo um futuro próximo

Embora a discussão sobre a prática docente a partir do CESP (SEE-SP, 2011) componha o eixo central das discussões feitas com esta pesquisa, procurou-se saber o que pensavam os(as) professores(as) participantes sobre a já aprovada reforma da BNCC (BRASIL, 2017; 2018), a qual como discutido anteriormente, tende a produzir significativas mudanças nos currículos locais e portanto, também ecoar na atuação desses profissionais.

Assim, as TABELAS 21, 22 e 23 compilam as respostas dos(as) docentes acerca deste quesito e permitem algumas especulações:

Tabela 21 – Opinião sobre a reforma curricular da BNCC

Você considera que os professores estão prontos para atender as novas exigências da reestruturação curricular?	**Nº**	%

SIM	23	37,1
NÃO	39	62,9
Você considera que Educação Física será desfavorecida com a reforma curricular?	**Nº**	%
Sim	32	51,6
Não	30	48,4

Tabela 22 – Participação na BNCC e nas mudanças do CESP (SEE-SP, 2011)

Você está sendo chamado para discutir e planejar a inserção de estudos e práticas de educação física nas aulas da área de linguagens?	**Nº**	%
Sim	30	48,4
Não	32	51,6

Tabela 23 – BNCC e prática docente

Qual é a sua percepção sobre a reforma curricular para o ensino médio e as consequências para a educação física escolar?	**Nº**	%
Deve alterar <u>um pouco</u> minhas aulas e minha atuação como professor	31	50
Modificará <u>muito</u> minhas aulas e minha atuação como professor	23	37,1
<u>Não</u> deve alterar minhas aulas e minha atuação como professor	8	4,9
O que você imagina que poderá ensinar nas aulas de Linguagens a partir da reforma curricular prevista para 2021/2022?	**Nº**	%
Outros tipos de conteúdo	46	74,4
Os mesmos conteúdos	5	7,9
Não sei responder	11	17,7

Mais de 60% da amostra não considera estar preparada para atender às vindouras modificações concretizadas na BNCC (BRASIL, 2017; 2018), as quais, relembrando Silveira (2019b) excluem a Educação Física como disciplina, colocando-a junto da Língua Estrangeira Moderna e das Artes na área de Linguagens, sem pré-determinar seus conteúdos. Acrescenta-

se a este fator a novidade dos itinerários formativos, modelo cuja esquematização ficará a critério das unidades escolares, permanecendo ainda um território desconhecido para os(as) sistemas tradicionalmente organizados e os(as) profissionais da educação que nele atuam.

O resultado bem equilibrado quanto à opinião sobre a influência da nova base na EFE poderia revelar que pairam dúvidas acerca do assunto, ou seja, talvez muitos participantes não necessariamente reconheçam as próximas mudanças estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2017; 2018). É interessante perceber que uma divisão percentual similar se dá na questão sobre a participação efetiva dos(as) docentes na discussão dessas alterações sistêmicas. Sendo a base e o currículo local projetos coletivos que a princípio devem envolver também os(as) docentes, seria esperado que todos(as) fossem chamados para discutir tais modificações. Nesse aspecto, talvez o grupo que esteja sendo convocado realmente saiba sobre as próximas alterações respondendo portanto, mais cônscios às questões propostas.

Outra parcela de participantes entende que a nova base nacional deve alterar sua prática, como fica explícito quando praticamente três quartos do grupo entende que atuará com outros tipos de conteúdo a partir dos próximos anos.

Destarte, se foi possível identificar uma apropriação interessante do CESP (SEE-SP, 2011) na prática docente do grupo participante a partir de suas respostas, com a BNCC (BRASIL, 2017; 2018) se prenunciam situações que podem prejudicar consideravelmente a EFE no EM - que por pouco não foi excluída por completo pela base como apontou Tani (2017) - e, diga-se de passagem, outras disciplinas costumeiramente negligenciadas como Filosofia e Sociologia, as quais também vêm lutando por sua permanência na etapa do EM a despeito das forças que teimam em retirá-las dos currículos ou diminuir suas cargas horárias, reforçando a ideia de um ensino voltado para atender o mercado e para a formação aligeirada de cidadãos minimamente competentes (MACEDO, 2007; CHAUÍ, 2016; 2018; NEIRA, 2018) no famigerado binômio utilitário “português-matemática”. Tal situação reforça a ambiência de disputa que engloba a elaboração de currículos e documentos orientadores, trazida por Goodson (2002) e Lopes & Macedo (2011).

7 Considerações finais

> Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais [...]

> Não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.
>
> (FREIRE, P. 2001, p.47)

Com esta pesquisa, pretendeu-se obter um panorama da prática docente em EFE no EM a partir dos relatos de seus representantes que atuam nas escolas estaduais de São Paulo. A pesquisa foi disponibilizada na rede a qual todos os(as) docentes supostamente têm acesso, pois a frequentam também para manter contato com comunicados internos, notícias, planejamentos, formações continuadas e postarem em dia suas avaliações. Dos(as) milhares de professores(as) de Educação Física da rede estadual, foram obtidas 62 participações, número que para esta pesquisa, se mostrou importante, embora aquém do vasto número de professores(as) da rede. É importante ressaltar que em comparação com outras regiões, a participação de voluntários de São Paulo capital foi bem reduzida. De qualquer maneira, considera-se que quaisquer generalizações a partir de pesquisas com estas características exijam ponderações ante a possibilidade de conclusões assertivas, as quais de forma alguma eram perseguidas.

Nesse aspecto, também é possível afirmar pelo interesse em fazer parte da amostra e de suas respostas que esses(as) participantes tendem a ser profissionais engajados(as) em sua profissão, condição que por inúmeras razões pode não representar a totalidade da rede, mas que aparece com força a partir do que foi refletido em suas narrativas.

Dos dados da caracterização da amostra, por sinal, dividida quase igualitariamente entre gêneros masculino e feminino, extraiu-se um número elevado de participantes cujo percurso de formação do ensino básico se deu em escola pública e inverteu-se no ensino superior, com a graduação no ensino privado. Tecidos os devidos comentários sobre essa inversão, percebeu-se com surpresa que boa parte, beirando a metade da amostra, não participou do curso de formação da SEE-SP sobre o CESP.

Adentrando a questão dos conteúdos de EFE, foi visto que os(as) participantes definitivamente valorizam estuda-los nos cursos de formação inicial e formação continuada. Os resultados acabaram por revelar que inclusive, a escolha de conteúdos para ensino atravessa experiências particulares com práticas corporais, que por sua vez chegaram a exercer, segundo parte dos(as) participantes, influências na escolha da própria profissão.

Em suma, pode-se apontar que todos(as) os(as) professores(as) afirmam atuar com o CESP (SEE-SP, 2011), mesmo que parcialmente ou com suas reservas; ou seja, ninguém que tenha participado da pesquisa assumiu rejeitar a proposta ou atuar profissionalmente à sua

revelia, exceto por uma única resposta numa questão relativa à utilização de conteúdos.

Acerca dos motivos para esta ampla aceitação, nas respostas por extenso encontram-se visões positivas, que reiteram a utilidade do currículo para atuação na prática; visões pragmáticas, no sentido de se usar porque afinal é esta a regra que está posta; e visões negativas, as quais apontam críticas e desenvolvimentos para além do documento oficial sem, no entanto, descartá-lo totalmente em suas respostas, justificativas apoiadas no trabalho de Lipsky (2019).

Com relação aos conteúdos de ensino de EFE citados como bem sucedidos, percebe-se que estão fundamentados nos chamados "eixos de conteúdo" e nos "eixos temáticos" do CESP (SEE-SP, 2011), seguindo tendências específicas. A respeito desta especificidade, verificou-se maior número de citações no eixo temático "corpo, saúde e beleza" e no eixo de conteúdo "esporte", este também representado nas modalidades esportivas citadas separadamente. Em prosseguimento, foi possível perceber que inclusive o conteúdo "ginástica" atravessa ora a questão esportiva, ora a questão da saúde com frequência destacada nas práticas docentes, reforçando tal concepção. Ao observar essas respostas separando-se gêneros, não se detectaram discrepâncias que disparassem outros questionamentos, apenas pequenas variações interessantes no conteúdo "Lutas" pendendo para o lado masculino e a distribuição próxima dos eixos principais entre os dois gêneros.

Em continuidade, foi possível detectar que o item "aprendizagem" obteve sua menor avaliação em comparação a todas as outras questões em Escala de Likert tratadas com cálculo de Ranking Médio. A partir disso, pergunta-se se este ainda não seria o tema que dispara as maiores dúvidas nos(as) professores(as), em parte porque o CESP (SEE-SP, 2011) materializa sua noção de aprendizagem em inúmeras e supostas habilidades-alvo do ensino criticadas na revisão de literatura (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; CHARLOT, 2007; MACEDO, 2007; CHAUÍ, 2016) e em parte porque a própria Educação Física enquanto área de conhecimento ainda não solucionou suas questões identitárias (TANI, 1991; 1996; 1998a; 2011; 2017), deixando vazio o espaço para objetivos específicos de aprendizagem na etapa do EM.

Prosseguindo com o tema da "aprendizagem", se faz importante não perder de vista o quanto o CESP (SEE-SP, 2011) responsabiliza o(a) docente como o único responsável pelos resultados ao fim do percurso escolar - ecoando certamente outras vozes do discurso "psicopedagógico hegemônico" - injunção que vai "de encontro" aos apontamentos de Lajonquière (1999; 2019), Souza (2002; 2008), Deleuze (2006) e Rancière (2018) e portanto

deve ser recusada, com a compreensão de que o acontecimento da aprendizagem envolve também a implicação do sujeito a aprender, bem como está envolta por um imaginário social característico que paira sobre o ensino escolarizado brasileiro e por que não dizer, sobre a própria EFE, fazendo da educação no Brasil ainda um "fato de difícil acontecimento". A solução mais relevante encontrada como proposta na esfera teórica permanece sendo a de elaborar metas de aprendizagem do, sobre e através do movimento ou da cultura de movimento de Tani (2011) e persistir na elaboração de abordagens de roteiro completo.

Ficou explícito que o estado de ausência de um corpo de conhecimentos e consequentemente de uma identidade clara para a Educação Física enquanto área de conhecimento que fomentaria a EFE, permite que seus professores(as) deem as mais variadas definições e funções à disciplina. No entanto, ainda prevaleceram as definições em torno das concepções de saúde e do esporte, seguidas pelo conceito mais geral de movimento associado à cultura, o que revela que parte do caminho rumo ao corpo de conhecimentos vai sendo (re)elaborado pelos(as) próprios(as) docentes em suas narrativas e obviamente, na emergência das práticas, que são os momentos de síntese dos saberes dos sujeitos.

Ainda a esse respeito, como já se esperava (TANI, 1991; 2011; 2017), as definições particulares sobre o que é a Educação Física e qual sua função no EM precipitaram além desses variados termos, que perpassam fundamentações teóricas e/ou ideológicas da área ("movimento" ou "cultura de movimento", "saúde", "qualidade de vida", "cultura corporal") duvidosas articulações, instaurando na disciplina ou na área objetivos, metas ou funções sobremaneira incompatíveis, utópicas e românticas, às voltas com tópicos dissociados de sua precípua atribuição como disciplina, cujo corpo de conhecimentos a priori permanece indefinido academicamente, embora haja a concretização de uma tentativa de delimitação e sistematização a esse respeito no CESP (SEE-SP, 2011).

Conclui-se que o estado da arte da Educação Física como área de conhecimento fragilizada, associado à incorporação de inúmeras funções sociais pela instituição escolar brasileira (TANI, 1998a, 1998b, 2011; LAJONQUIÈRE, 1999; CORTELLA, 2000; CHARLOT, 2007; LIBÂNEO, 2012; CHAUÍ, 2016; DUNKER, 2017; RODRIGUES & REIS, 2018; VOLTOLINI, 2019) criam ambiente fértil para cristalizar essas concepções distorcidas, as quais põem a prática docente em EFE com seus professores(as) numa complexa situação, mas que encontra possíveis soluções quando eles(as) acabam por recorrer ao suporte do CESP (SEE-SP, 2011) e às suas capacidades intrínsecas para a docência.

No caso da proposta de EFE como pertencente à área de “Linguagens”, esta se mostrou pouco apropriada pelos(as) docentes nas questões abertas, com escassas menções, opondo-se à ampla aceitação quando observados os resultados das questões fechadas, o que revela uma inconsistência importante, dado o reforço dado no CESP (SEE-SP, 2011) e na BNCC (BRASIL, 2017; 2018) a essa característica.

A partir da interpretação da descrição de suas práticas, pode-se dizer que os(as) professores(as) coletam informações acerca do contexto cultural e comunitário para utilizar em suas aulas, mantendo uma relação dialógica que é esperada nos documentos norteadores oficiais como LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 2000), no próprio CESP (SEE-SP, 2011) e nas referências visitadas que apontam esta característica como importante à prática docente (SACRISTÁN & PÉREZ-GÓMEZ, 2000; SACRISTÁN, 2000; MACEDO, 2018). Por conseguinte, se percebeu inclusive que experiências de aprendizagem com conteúdos que compunham vivências particulares dos(as) docentes parecem produzir influências em sua atuação, sendo inclusive citadas como motores para seus planejamentos.

Em observância das respostas, seja das questões abertas ou fechadas, pode-se dizer que a EFE a partir do CESP (SEE-SP, 2011) materializa-se na prática docente dos(as) participantes(as) com suas tendências historicamente consolidadas nas questões da saúde e esporte (que também estão presentes na Educação Física como profissão fora do âmbito escolar), sem negligenciar as demandas características à etapa do EM acerca de discussões, debates e reflexões críticas em torno desses eixos (BETTI & ZULIANI, 2002), situações em que se percebem estratégias de ensino voltadas à aprendizagem “sobre” o movimento e seus aspectos biopsicossociais como propõe Tani (2011).

Portanto, o CESP (SEE-SP, 2011) aparece nos resultados da pesquisa como uma importante apoio ou fonte para selecionar os conteúdos, fato que transparece nas respostas afirmativas com relação à sua utilização. Entretanto, raramente se menciona nas respostas às questões abertas a utilização das estratégias dos materiais de apoio “cadernos do aluno” e “cadernos do professor”, contradizendo as respostas às questões fechadas nas quais considerável parcela de professores(as) afirma utilizar tais materiais.

Não se detectou nenhum conteúdo que estivesse ausente do CESP (SEE-SP, 2011) quando os professores citaram conteúdos tematizados em aula ou relataram práticas bem-sucedidas, exceto por uma única menção a “primeiros socorros”, da qual não se encontra qualquer referência no documento oficial na etapa do EM. Assim, se professores(as) se aventuram introduzindo temas e conteúdos alheios ao CESP (SEE-SP, 2011), esta suposição

não se pôde se confirmar nesta pesquisa, fazendo-se apenas a ressalva de que os(as) participantes em algumas respostas, dão indícios de pesquisarem outras fontes de informação e de ajustarem suas práticas de acordo com a necessidade e urgência do contexto, o que não deixa de ser salutar à atuação profissional e revelar o "artesanato" inerente à tarefa de elaborar uma aula e ensinar um conteúdo (ARROYO, 2000).

Pode-se dizer que o objetivo geral da pesquisa foi contemplado de acordo com as limitações inerentes à sua própria condição, a saber: ser distante da prática docente efetiva, contando apenas com respostas a questões fechadas e relatos dos(as) participantes nas questões abertas, sem presenciar suas práticas no "chão" da escola para desenvolvimentos mais amplos. Nesse aspecto, sempre se pondera o caráter parcial inerente à ação de descrever a própria prática profissional, bem como a dificuldade de expor essas informações mesmo no ambiente sigiloso garantido das pesquisas. No entanto, como destacado na epígrafe da introdução de Sacristán & Pérez-Gómez (2000), em alguma medida foi possível se deparar com as "decisões didáticas" tomadas pelos(as) participantes a partir de suas narrativas, as quais retratavam de forma particular, a "transformação da determinação prévia sobre o currículo em experiência de aprendizagem"

Sendo o CESP (SEE-SP, 2011) um currículo que completa doze anos desde sua primeira forma como proposta curricular de 2008 no ato desta escrita, considera-se que as informações obtidas com esta pesquisa contribuem para ampliar a compreensão acerca da EFE pensada e aplicada por esses(as) professores(as), que demonstraram estar apropriados do documento orientador e nele mesmo se apoiarem utilizando conteúdos e temas genuinamente ligados à história da EFE, porém à sua maneira própria, como se compreende que deva ocorrer mesmo, qualquer "professar" de saber, tratado neste trabalho como prática docente.

Pensa-se que futuras abordagens de roteiro completo ou novos currículos que pretendam estabelecer conteúdos de EFE e sistematizá-los, por exemplo, para a etapa do EM, não podem desconsiderar esta proximidade dos professores(as) e da área com as questões de saúde, corpo e esporte evidenciada nos relatos presentes nesta pesquisa. Ademais, é imprescindível recorrer a pesquisas que aproximam a prática do ambiente acadêmico, como intentou-se neste trabalho, para (re)pensar a articulação da formação inicial com as escolas públicas (NÓVOA, 2017) e com a área de conhecimento da Educação Física, a partir do reconhecimento do que acontece digna e efetivamente nas aulas de EFE sob comando dos(as) professores(as) todos os dias.

Se há tempo, espaço e condições suficientes na escola para refinar uma habilidade motora ou obter efeitos benéficos da atividade física regular, isso é deveras questionável e mesmo contingente enquanto objetivo da EFE. No entanto, desconsiderar a proximidade histórica da disciplina com esses fenômenos e as contribuições que podem ser fornecidas pela Educação Física enquanto área de conhecimento na elaboração de documentos de relevância para os(as) professores(as) e na formação inicial em Educação Física poderia produzir indesejáveis efeitos que descaracterizariam este forte vínculo. Como exemplo ainda mal articulado nesse sentido, encontra-se a dicotomia de EFE linguagem (momentânea e aparentemente apenas retórica) *versus* área da saúde, efetivamente apropriada segundo esses resultados (SILVEIRA, 2019b).

Sob outro aspecto, os documentos norteadores vêm desafortunadamente reproduzindo os discursos que enfatizam amiúde, de forma velada ou manifesta, uma prática docente sempre inadequada em sua metodologia ou pouco atenta às características do alunado (SOUZA, 2002, 2008; LAJONQUIÈRE 1999, 2011, 2019; REVAH, 2017), ao invés de reforçarem de modo mais claro e sem tergiversações o que se entende como primordial para o desenvolvimento de uma disciplina escolar, a saber: o quê deve ser ensinado e com quais objetivos. A EFE sem dúvidas vê este caminho repleto de obstáculos, dada sua incipiência como área do conhecimento.

Destarte, como indica a epígrafe de Paulo Freire (1921-1997) selecionada para este tópico final, a prática docente em EFE deve - através da atuação de seus professores(as) articulada com a produção de conhecimento nas universidades e com políticas públicas seriamente engajadas - ser reconhecida no que lhe é possível e específico, ou seja, na intervenção crítica e construtiva fundamentada em seus tratos com: o que se denomina no CESP (SEE-SP, 2011) como “cultura de movimento”; ou com o que se entende por “movimento” ou “cultura corporal” em outros currículos e teorias (na falta de outras definições sempre disputadas), sem a pretensão de estabelecer o método correto e eficaz a ser utilizado em aula ou predizer as consequências futuras das aprendizagens, culpando os(as) docentes por desconhecerem um “saber-fazer” ideal da prática que está sempre um passo além.

Não obstante, com esta consciência de que toda prática docente, seja em EFE ou não, tem seus limites próprios; que as escolas em que atuam têm suas características institucionais; que não existe predição ou previsão do aprender no ato educativo, o qual deve, no entanto, estar sempre ancorado num conhecimento bem fundamentado e evocar uma enunciação

desejosa de saber e de ensinar, com implicação subjetiva de ambos os lados; conclui-se que professores(as) de EFE que persistirem nesta tarefa profissional de disseminar conhecimentos, de articular experiências de ensino-aprendizagem e de propor diálogos no âmbito da Educação Física Escolar acabarão - de um modo nunca bem sabido a priori - por contribuir com sua comunidade e com a própria Educação Física ao produzirem inevitavelmente em seus alunos(as) um “resto educativo” (LAJONQUIÈRE, 1999), ou seja, os almejados e inextricáveis aprendizado e desejo de aprender, que consequentemente terão potencial para (re)colocar estes novos sujeitos conhecedores(as) do ainda incipientemente definido corpo de conhecimentos da área da Educação Física a partilharem, contribuírem e quiçá a conquistarem seus novos lugares profissionais como professores(as) de EFE num futuro possível.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. **Genocídio educacional no Estado de São Paulo**. São Paulo, Editora Biblioteca 24 horas, 2ª edição, 2018a.

AGUIAR, M.A.S.S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. **In: Aguiar, M.A.S.S. & Dourado, L.F.(orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:avaliação e perspectivas**, p.23-27, Recife: Anpae, 2018b.

ALVIANO JR., W.; NEIRA, M.G. Formação inicial em educação física e currículo: uma proposta sob a ótica de seus autores. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.** v.12, n.1, 2013.

ALARCÃO, I. Professor investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, n.1, p.21-30, 2001.

ALVES, N. **In: Aguiar, M.A.S. & Dourado, L.F.(orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, p.44-48, Recife: Anpae, 2018.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARENDT, H.. **Between past and future: six exercises in political thought: Crisis in education** (A crise na educação)**.** Viking press, New York, 1961.

AZEVEDO, A.C.B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.129-142, 2004.

BARBOSA-RINALDI, I.P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento**, v.14, n.3, p.185-207, 2008.

BARDIN, L. **A Análise de conteúdo.** Edições 70. 1988.

BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, v.19, n.44, Campinas, 1998.

BEN-PERETZ, M. Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? **Teaching and Teacher Education,** v.27, p.3-11, 2011.

BERTINI JR., N.; TASSONI, E.C.M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.27, n.3, p.467-483, 2013.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo, Editora Movimento: 1991.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: Reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.19, n.3, p.183-97, 2005.

BETTI, M; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L.E. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.25, p.105-15, 2011.

BETTI, M.; KNIJNIK, J.; VENÂNCIO, L.; NETO, L.S.; DAOLIO, J. 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. **Revista Movimento**, v.20, n.4, p.1631-1653, 2014.

BETTI, M.; RANGEL-BETTI, I. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, v.2, n.1, 1996.

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, vol.1, n.1, p.73-81, 2002.

BOURDIEU, P. (1966) **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, [s.n]. 2015.

BRASIL. Lei 4024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado, 1988.
BRASIL. Lei 13.005/2014 Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2014.
BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Educação Física. Brasília, DF. 2000.
BRASIL, 2017. Lei 13.415. Altera as leis 9394/96 e a 11494/07. Brasília, 2017.
BRASIL, 2018. BNCC. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – 3ª versão. Brasília: MEC. Ministério da Educação, 2018.
BRACHT, V.; CAPARROZ, F.E. O tempo e lugar de uma didática em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.2, p.21-37, 2007.
BRITO, A.E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.38, n.7, 2006.
CÂMARA, R.H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.6, p.179-191, 2013.
CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.95, p. 5-12, 1995.
CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.3, p.87-103, 2001.
CALLIGARIS, C. **Hello Brasil! e outros ensaios. Psicanálise da estranha civilização brasileira**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.
CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo. Revista Brasileira de Enfermagem, v.57, n.5, p.611-614, 2004.
CAPARROZ, F.E. **Discurso e prática pedagógica: Elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar**. In: Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção. Vitória: Protetoria, 2001.
CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista Ciências da Educação**, n.4, 2007.
CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo, Autêntica Editora, 2016
CHAUÍ, M. Em defesa da educação pública, gratuita e democrática. São Paulo, Autêntica Editora, 2018
COLL, C.; MARTIN, E. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
CORREIA, W.R. **Educação Física no ensino médio questões impertinentes**. São Paulo: Fountoura, 2011.
CORREIA, W.R. Educação Física Escolar: Entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.1, p.171-78, 2012.
CORREIA, W.R.; DIAS, D.I. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte,** v,27(2), p.277-87. 2013.
CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2000.
DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas, Papirus, 1995.
DALMORO, M.; VIEIRA, K, M. Dilemas na construção de escala tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, vol.6, Edição especial, 2013.
DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F**. In: Aguiar, M.A.S. & Dourado, L.F.(orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, p. 38-43, Recife: Anpae, 2018.

DUNKER, C. **Reinvenção da intimidade – políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo, Ubu Editora, 2017.
DURAN, M.C.G.; ALVES, M.L.; PALMA FILHO, J.C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n.124, p.83-112, 2005.
FELÍCIO, H.M.; POSSANI, L.F. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem fronteiras**, v.13, n.1, p.129-142, 2013.
FENSTERSEIFER, P.E.; SILVA, M.A.S. Ensaiando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.33, n.1, p.119-134, 2011.
FERRAZ, O.L.; CORREIA, W.R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** v.26, n.3, p.531-40, 2012.
FRANCO, M.A.S.R.S.; Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.97, n.247, p.534-551, 2016.
FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
FLORES, M.A.S. **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos internacionais**, p. 153-169, Coimbra, Almedina, 2014.
FREIRE, P. Política e Educação: ensaios. São Paulo, Cortez, v.23, 5ªed., 2001.
FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. **In: Obras Completas- vol. XIII**, p. 285-286, 1914.
FOUCAULT, M. (1975) **Vigiar e punir – o nascimento da prisão.** Edições 70, 2013.
GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2002.
HARARI, Y.N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2019.
HIEBERT, J.; GALLIMORE, R., STIGLER, J.W. A knowledge base for the teaching profession: what it would look like and how can we get one? **Educational researcher**, v.31, n.5, p.3-15., 2002.
KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo, Ação educativa (Em questão 6), 2008.
LACAN, J. (1954-1955) **O Seminário. Livro 2 – O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.
LAJONQUIÈRE, L. A mestria da palavra e a formação de professores. **Educação Real**, Porto Alegre, v.36, n.6, p.849-865, 2011.
LAJONQUIÈRE, L. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas entre Argentina, Brasil e França. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.21, n.2, 2019.
LEINHARDT, G. Capturing craft knowledge in teaching. **Educational researcher**, 1990.
LEITE, R.F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.5, n.9, p.539-551, 2017.
LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.
LIPSKY, M. **Burocracia do nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Brasília, ENAP, 2019.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26, 2004.
LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
LOPES, A.C. Apostando na produção contextual do currículo. In: Aguiar, M.A.S. & Dourado, L.F.(orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:avaliação e perspectivas**, p.23-27, Recife: Anpae, 2018.
MACEDO, E. **In: Aguiar, M.A.S. & Dourado, L.F.(orgs**) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: **avaliação e perspectivas**, p.28-33, Recife: Anpae, 2018.
MACEDO, R.S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. RJ: Vozes, 2007.
MALDONADO, D. T. **Os bastidores da Educação Física na escola pública paulistana: a percepção da realidade cotidiana**. Tese de doutorado, Universidade São Judas Tadeu, 2016.
MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. O conhecimento do contexto na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.27, p.633-645, 2013.
MENDONÇA, E.F. In: Aguiar, M.A.S. & Dourado, L.F.**(orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, p.34-37, Recife: Anpae, 2018.
MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, E.P.U, 1986.
MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista de Educação**, v.22, n.37, p.7-32, 1999.
MOREIRA, W.W. **Educação Física Escolar:** uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.793-812, 2011.
NASCIMENTO M.N.M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG – Ciências humanas, linguística, letras e artes**, Ponta Grossa, v.15, p.77-87, 2007.
NEGRINE, A. **O Ensino da Educação Física.** Porto Alegre-Rio de Janeiro: Globo, 1983.
NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
NEIRA, M.G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte**, suplemento n.6, v.25, p.23-27, 2011.
NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.40, v.3, p.215-223. 2018.
NICHOLS, T. **The death of expertise: the campaign against estabilished knowledge and why it matters**. Oxford University Press, 2017.
NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de pedagogia**, n286, 1999.
NÓVOA, A. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. Transcrição: 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, 2003.
NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, p.1106-1133, 2017.
NUNES, M.L.F.; RÚBIO, K. O(s) currículos(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p.55-77, 2008.
OLIVEIRA, V.M. (org.). **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances,** v.3, 1996.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I.P.; OLIVEIRA, A.A.B. Investigação diagnóstica no ensino médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Pensar a prática**, v.15, n.4, p.821-1113, 2012.

RAMOS, V.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**,v.22, n.2, p.161-171, 2008.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

REVAH, D. O docente "em falta" como figura cristalizada. **Estilos da Clínica**, v.22, n.3, p.556-575, 2017.

RIBEIRO, L.P. **A proposta curricular de educação física no Estado de São Paulo: uma política em discussão.** Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, 2007.

RODRIGUES, R.; REIS, M. A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (entrevista a Leandro de Lajonquière). **Estilos Da Clinica,** *23*(2), p.430-450, 2018.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: Novoa, A. Profissão Professor**, p.63-80, Porto, 1995.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Artmed, 1998.

_____. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto alegre: Artmed 2000.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, P.A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação (SEE)**. Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação, São Paulo: SE, 2011. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf. Último acesso em 28/09/2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação (SEE). **Caderno do Professor, Educação Física. Linguagens.** São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação (SEE): **Curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes do quadro do magistério**, 2016. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/180/Regulamento_formacao_Ingressantes_PEBI_Etapa%201%20%20Fundamentos%20B%C3%A1sicos%20%201ed.pdf. Último acesso em 28/09/2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação (SEDUC): Dados educacionais, 2020. Disponível em https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais. Último acesso em 24/11/2020.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a lucidez**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher,** v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SILVA, M.L.R Docentes, saberes e práticas escolares. In: Lauand, J. **Filosofia e Educação. Estudos**. São Paulo, Factash, 2008.

SILVA, M.L.R. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. In: **Notandum Libro** 12, FEUSP, Universidade do Porto, p.45-58, 2009.

SILVA, M.R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v.34, 2018.

SILVA, M.L.R. Impasses das identificações na formação docente. In: **International Studies on Law and Education**, v.20, p.23-30, 2015.

SILVA, M.L.R.; SILVA, JR., J.A. A formação das identidades docentes entre estudantes de pedagogia. In: **International Studies and Education**, v.31/32. P.123-132, 2019.

SILVA, M; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Revista Kinesis**, v.30, n.1, 2012.

SILVA, A.M.; NICOLINO, A.S.; INÁCIO, H.L.D; FIGUEIREDO, V.M.C. A formação profissional em educação física e o processo político social. **Pensar a prática**, vol. 12, n.2, p.1-16, 2009.

SILVEIRA, S. R. **Aquisição de habilidades motoras na educação física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

SILVEIRA, S.R. Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2019a

SILVEIRA, S.R. Educação física no ensino médio: subsídios para a uma política pública. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W.R.; MOURA, D.L.; SILVEIRA, S.R. **EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**: questões e reflexões. Curitiba: CRV, 2019b.

SILVEIRA, S.R.; PACHECO, G.F.Z. Autonomia e prática docente em educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 33, p. 15-21, 2019.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E. CASTELLANI FIILHO, L. ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física:** Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M.C.C.C. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos da Clínica**, n.5, p.66-83, 1998.

SOUZA, M.C.C.C. A escola e a palavra pública: apontamentos para uma reflexão em educação e psicanálise. **In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, n.4, 2002.

SOUZA, M.C.C.C. A máquina de deprimir professores.. In: Formação de Profissionais e a criança-sujeito, São Paulo, ano 7, 2008.

TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, n.5, p.61-69, 1991.

_____. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica, **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3., n.2, p.9-50, 1996.

_____. Tendências do pensamento pedagógico da educação física brasileira. **Anais do Congresso Mundial de Educação Física da SIESEP**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, p.239-248, 1998a.

_____. Educação física escolar no Brasil: Seu desenvolvimento, problemas e propostas. **Anais do Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1998b, p.120-127.

_____.**Leituras em educação física: retratos de uma jornada.** São Paulo: Phorte, 2011.

_____. A educação física e o esporte no contexto da universidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** v.25, p.117-126, 2011.

_____. Preparação profissional em educação física: reflexões sobre a “festa” no convés do Titanic. **In: Correia, W.R**. **Formação profissional em Educação Física: ensaios e proposições**. São Paulo: Fontoura, 2017.

TANI, G.; KOKOBUN, E.; MANOEL, E.J.; PROENÇA, J.E. **Educação Física Escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, E.P.U: 1988.

TANI, G.; MANOEL, E.J. Preparação profissional em educação física: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, v.13, p.13-19, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TOKUYOCHI, J.H.; BIGOTTI, S.; ANTUNES, F.; CERENCIO, M.M.; DANTAS, L.E.P.B.T.; LEÃO, H.; SOUZA, E.R.; TANI,G. Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Revista Motriz**, v.14, n.4, p.418-428, 2008.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, v.6, p.1-17, 1992.

VELOZO, E.L.; DAOLIO, J. Os saberes nas aulas de educação física: uma visão a partir da escola pública. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.8, n2, p.43-54, 2009.

VOLTOLINI, R. Escola consumida ou consumada? **Estilos da Clínica**, v.24, n.1, p.1-3, 2019.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar.** Porto, Porto Editora, 1996.

ANEXO I

Conteúdos e Habilidades previstas no CESP (SEE-SP, 2011) do EM para 1º, 2º e 3º anos do EM

1º ano

	Habilidades
1º Bimestre	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Analisar, do ponto de vista técnico-tático, um jogo da modalidade trabalhada no bimestre transmitido pela televisão ou assistido presencialmente • Vivenciar sistemas de jogo e preceitos táticos inerentes à modalidade trabalhada no bimestre • Identificar sistemas defensivos e ofensivos da modalidade trabalhada no bimestre • Reconhecer a importância e a utilidade dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo • Elaborar estratégias táticas para a modalidade trabalhada no bimestre • Identificar padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias • Reconhecer e criticar o impacto dos padrões e estereótipos de beleza corporal sobre si e seus pares • Identificar indicadores que levam à construção de representações culturais sobre o corpo e a beleza • Selecionar, relacionar e interpretar informações e conhecimentos sobre padrões e estereótipos de beleza • Selecionar indicadores de composição corporal para construir argumentação consistente e coerente sobre estereótipos de beleza • Identificar contribuições da alimentação e do exercício no desenvolvimento e no controle da obesidade • Estimar valores calóricos relacionados ao consumo de alimentos e ao gasto com exercícios físicos

	Habilidades
2º Bimestre	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a importância do ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança • Identificar características do ritmo em vivências do esporte, da luta, da ginástica e da dança • Reconhecer e analisar as técnicas da GR (ou da GA) • Realizar e combinar diferentes movimentos da ginástica rítmica (ou da GA) • Identificar padrões e estereótipos de beleza nos diferentes contextos históricos e culturais • Identificar representações da beleza em seu grupo sociocultural • Identificar recursos voltados à obtenção de padrões de beleza corporal • Reconhecer e criticar o impacto dos estereótipos de beleza corporal na opção por exercícios físicos, produtos e práticas alimentares • Reconhecer riscos e benefícios que a utilização de produtos, práticas alimentares e programas de exercícios podem trazer à saúde

3º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar os sistemas ofensivo e defensivo da modalidade esportiva trabalhada no bimestre • Reconhecer aspectos táticos em situações-problema típicas da modalidade esportiva trabalhada no bimestre • Identificar e diferenciar atividade física e exercício • Diferenciar saúde individual de saúde coletiva • Identificar a relação entre condições socioeconômicas e acesso a programas e espaços para a exercitação física

4º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar as características do exercício aeróbio, em termos de intensidade, frequência e duração • Relacionar o exercício aeróbio ao desenvolvimento da capacidade física, da resistência, da melhoria do sistema cardiorrespiratório e da diminuição ou controle da gordura corporal • Identificar seu próprio ritmo de caminhada em função da intensidade exigida na exercitação aeróbia • Associar os princípios gerais da ginástica aeróbica ao conceito de exercício aeróbio • Identificar princípios, exercícios e técnicas comuns às várias modalidades de ginástica aeróbica • Reconhecer suas sensações de esforço, motivação, facilidades e dificuldades na prática da ginástica aeróbica • Selecionar, relacionar e interpretar informações e conhecimentos para construir argumentação consistente e coerente que justifique a preferência por uma modalidade de ginástica • Reconhecer características do esporte na ginástica aeróbica esportiva • Identificar e comparar os princípios e exercícios da ginástica aeróbica esportiva com a ginástica aeróbica tradicional • Identificar os movimentos básicos da esgrima (ou da luta selecionada para o bimestre)

2º ano

1º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a prática de ginásticas como possibilidade do Se-Movimentar • Identificar interesses e motivações envolvidos na prática dos diversos tipos e formas de ginástica • Reconhecer a associação promovida pelas mídias entre ginástica e padrões de beleza • Analisar criticamente produtos e mensagens da mídia que tratem da ginástica • Discriminar conceitualmente as capacidades físicas, avaliando sua própria condição com relação a essas capacidades • Identificar as capacidades físicas que podem ser desenvolvidas em algumas ginásticas de academias • Criar exercícios ginásticos adequados para o desenvolvimento das capacidades físicas pretendidas

2º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar alguns princípios técnicos e táticos na prática da modalidade individual trabalhada no bimestre • Reconhecer semelhanças entre as técnicas e táticas utilizadas na modalidade individual trabalhada no bimestre e em outras modalidades esportivas e possibilidades do Se-Movimentar • Identificar e reconhecer os efeitos do treinamento físico sobre os sistemas orgânicos • Relacionar tipos e características de atividades físicas/exercícios físicos com o desenvolvimento de capacidades físicas e efeitos sobre os sistemas orgânicos • Identificar os princípios que regem a elaboração de um programa de musculação • Identificar os diferentes tipos de hipertrofia muscular • Discriminar possíveis riscos, benefícios e recomendações quanto à prática da musculação na infância e adolescência • Discriminar possíveis benefícios e recomendações quanto à prática da musculação por adultos idosos • Identificar as expectativas de desempenho relacionadas ao gênero no esporte • Identificar formas de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática do esporte • Relacionar informações e conhecimentos sobre esporte e diferenças de gênero e de sexo às experiências do Se-Movimentar

3º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a dinâmica básica da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e aplicar em situações-problema os princípios técnico-táticos da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e vivenciar diversas possibilidades dos sistemas de jogo e táticas da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e reconhecer, em seus próprios hábitos de vida, os fatores de risco para as doenças hipocinéticas • Identificar a relação entre baixos níveis de atividade física e doenças hipocinéticas • Identificar os riscos à saúde relacionados a dietas, consumo de suplementos alimentares, uso de esteroides anabolizantes e outras formas de *doping* • Identificar e discriminar os significados/sentidos no discurso das mídias sobre o esporte • Relacionar os significados/sentidos propostos pelas mídias com suas próprias experiências do Se-Movimentar no esporte • Analisar criticamente matérias jornalísticas que tratem de esporte

4º Bimestre	
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar manifestações da ginástica alternativa • Comparar manifestações da ginástica alternativa com outros métodos de ginástica, percebendo semelhanças e diferenças entre elas • Identificar necessidades individuais e coletivas que podem ser atendidas pela prática de ginástica alternativa • Identificar os tipos de lesões musculoesqueléticas mais comuns no meio esportivo • Identificar causas e características das lesões esportivas musculoesqueléticas mais comuns • Relacionar fatores do meio ambiente que interferem sobre a predisposição do organismo ao surgimento ou agravamento de lesões musculoesqueléticas entre atletas e não atletas • Identificar como a capacidade funcional, o aquecimento prévio, a alimentação balanceada e o uso de uniforme e equipamento de proteção contribuem para a prática segura de exercícios/esportes • Relacionar aspectos da infraestrutura disponível com níveis e condições adequadas à prática de exercícios/esportes • Identificar a dinâmica do *goalball* e suas regras básicas

3º ano

1º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar e nomear golpes, técnicas e táticas inerentes à modalidade de luta trabalhada no bimestre • Reconhecer e valorizar o conhecimento das técnicas e táticas da modalidade de luta trabalhada no bimestre como fator importante na apreciação do espetáculo esportivo • Analisar do ponto de vista técnico e tático uma luta da modalidade de luta trabalhada no bimestre, assistida presencialmente ou pela televisão • Simular a realização de algumas técnicas dos golpes e preceitos táticos da modalidade de luta trabalhada no bimestre • Discriminar conceitualmente os princípios do treinamento • Estabelecer a zona-alvo de exercitação a partir da medida da frequência cardíaca • Identificar como os princípios do treinamento se aplicam ao desenvolvimento das capacidades físicas • Selecionar, interpretar e utilizar informações e conhecimentos sobre os princípios do treinamento na elaboração de um programa pessoal de condicionamento físico voltado ao desenvolvimento de uma ou mais capacidades físicas • Identificar qualquer tipo de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática da luta e da atividade rítmica • Identificar como os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho físico dos jovens

2º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Apreciar e analisar movimentos característicos do *hip-hop* • Caracterizar o movimento *hip-hop* como expressão sociocultural • Identificar os diferentes estilos de *street dance* • Nomear passos e movimentos característicos de *street dance* • Criar e nomear movimentos de *street dance* • Identificar reações do próprio corpo diante das demandas ocupacionais • Reconhecer motivos pelos quais a ginástica laboral contribui para a prevenção de doenças relativas ao seu trabalho • Identificar as possibilidades de atividades na ginástica laboral • Identificar características específicas dos esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre) • Relacionar experiências do Se-Movimentar ao "estilo de vida" dos praticantes de esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre)

3º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer etapas do processo histórico de desenvolvimento do samba, com destaque para as diferentes regiões brasileiras • Identificar as características do samba de roda: gestos e movimentos • Identificar os diferentes instrumentos característicos do samba de roda • Construir argumentos sobre a importância do lazer • Identificar possibilidades de lazer nas atividades de cultura de movimento • Identificar diferenças e semelhanças de valores, interesses e recompensas nas situações de lazer e trabalho • Identificar e reconhecer as dificuldades/facilidades para o acesso ao lazer • Identificar a influência das mídias (jogos virtuais) na vida cotidiana • Elaborar estratégias cooperativas e competitivas para os jogos virtuais

4º Bimestre	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Planejar, vivenciar e avaliar as várias etapas do evento • Documentar as atividades realizadas, vinculando esse registro à preservação do processo histórico da unidade escolar e da comunidade • Identificar as necessidades de lazer na comunidade • Propor formas de organização do tempo disponível a partir dos interesses e conteúdos do lazer • Elaborar argumentos para problematizar a ausência de espaços de lazer na comunidade • Identificar conhecimentos, interesses e necessidades da comunidade com relação à prática de atividade física e exercício físico • Selecionar e organizar informações referentes aos benefícios da prática de atividades e exercícios físicos para divulgação na comunidade

ANEXO II

Presença do Eixo temático “Corpo, saúde e beleza” (em destaque)

1ª série do Ensino Médio	
1º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Esporte Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos • A importância dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Padrões e estereótipos de beleza corporal Indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza • Medidas e avaliação da composicão corporal • Índice de massa corpórea (IMC) • Alimentação, exercício físico e obesidade
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Analisar, do ponto de vista técnico-tático, um jogo da modalidade trabalhada no bimestre transmitido pela televisão ou assistido presencialmente • Vivenciar sistemas de jogo e preceitos táticos inerentes à modalidade trabalhada no bimestre • Identificar sistemas defensivos e ofensivos da modalidade trabalhada no bimestre • Reconhecer a importância e a utilidade dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo • Elaborar estratégias táticas para a modalidade trabalhada no bimestre • Identificar padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias • Reconhecer e criticar o impacto dos padrões e estereótipos de beleza corporal sobre si e seus pares • Identificar indicadores que levam à construção de representações culturais sobre o corpo e a beleza • Selecionar, relacionar e interpretar informações e conhecimentos sobre padrões e estereótipos de beleza • Selecionar indicadores de composição corporal para construir argumentação consistente e coerente sobre estereótipos de beleza • Identificar contribuições da alimentação e do exercício no desenvolvimento e no controle da obesidade • Estimar valores calóricos relacionados ao consumo de alimentos e ao gasto com exercícios físicos

1ª série do Ensino Médio	
2º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Atividade rítmica Ritmo vital e ritmo como organização expressiva do movimento Tempo e acento rítmico O ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança **Tema 2 – Esporte** Modalidade individual: ginástica artística (GA) ou ginástica rítmica (GR) **Tema 3 – Corpo, saúde e beleza** Corpo e beleza em diferentes períodos históricos • Padrões de beleza e suas relações com contextos históricos
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a importância do ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança • Identificar características do ritmo em vivências do esporte, da luta, da ginástica e da dança • Reconhecer e analisar as técnicas da GR (ou da GA) • Realizar e combinar diferentes movimentos da ginástica rítmica (ou da GA) • Identificar padrões e estereótipos de beleza nos diferentes contextos históricos e culturais • Identificar representações da beleza em seu grupo sociocultural • Identificar recursos voltados à obtenção de padrões de beleza corporal • Reconhecer e criticar o impacto dos estereótipos de beleza corporal na opção por exercícios físicos, produtos e práticas alimentares • Reconhecer riscos e benefícios que a utilização de produtos, práticas alimentares e programas de exercícios podem trazer à saúde

1

1ª série do Ensino Médio	
3º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Esporte Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva ainda não conhecida dos alunos **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Conceitos: atividade física, exercício físico e saúde
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar os sistemas ofensivo e defensivo da modalidade esportiva trabalhada no bimestre • Reconhecer aspectos táticos em situações-problema típicas da modalidade esportiva trabalhada no bimestre • Identificar e diferenciar atividade física e exercício • Diferenciar saúde individual de saúde coletiva • Identificar a relação entre condições socioeconômicas e acesso a programas e espaços para a exercitação física

1

2

2ª série do Ensino Médio	
1º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Ginástica Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, localizada e/ou outras **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Capacidades físicas: conceitos e avaliação **Tema 3 – Mídias** Significados/sentidos no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico O papel das mídias na definição de modelos hegemônicos de beleza corporal
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a prática de ginásticas como possibilidade do Se-Movimentar • Identificar interesses e motivações envolvidos na prática dos diversos tipos e formas de ginástica • Reconhecer a associação promovida pelas mídias entre ginástica e padrões de beleza • Analisar criticamente produtos e mensagens da mídia que tratem da ginástica • Discriminar conceitualmente as capacidades físicas, avaliando sua própria condição com relação a essas capacidades • Identificar as capacidades físicas que podem ser desenvolvidas em algumas ginásticas de academias • Criar exercícios ginásticos adequados para o desenvolvimento das capacidades físicas pretendidas

3

1

2ª série do Ensino Médio

2º Bimestre

Conteúdos

Tema 1 – Esporte

Modalidade individual ainda não conhecida dos alunos

Tema 2 – Corpo, saúde e beleza

Efeitos do treinamento físico: fisiológicos, morfológicos e psicossociais

- Repercussões na conservação e promoção da saúde nas várias faixas etárias

Exercícios resistidos (musculação)

- Benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias

Tema 3 – Contemporaneidade

Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito

Habilidades

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Identificar alguns princípios técnicos e táticos na prática da modalidade individual trabalhada no bimestre
- Reconhecer semelhanças entre as técnicas e táticas utilizadas na modalidade individual trabalhada no bimestre e em outras modalidades esportivas e possibilidades do Se-Movimentar
- Identificar e reconhecer os efeitos do treinamento físico sobre os sistemas orgânicos
- Relacionar tipos e características de atividades físicas/exercícios físicos com o desenvolvimento de capacidades físicas e efeitos sobre os sistemas orgânicos
- Identificar os princípios que regem a elaboração de um programa de musculação
- Identificar os diferentes tipos de hipertrofia muscular
- Discriminar possíveis riscos, benefícios e recomendações quanto à prática da musculação na infância e adolescência
- Discriminar possíveis benefícios e recomendações quanto à prática da musculação por adultos idosos
- Identificar as expectativas de desempenho relacionadas ao gênero no esporte
- Identificar formas de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática do esporte
- Relacionar informações e conhecimentos sobre esporte e diferenças de gênero e de sexo às experiências do Se-Movimentar

2

3

2ª série do Ensino Médio	
3º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Esporte Modalidade "alternativa" ou popular em outros países: beisebol, *badminton*, *frisbee* ou outra **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Fatores de risco à saúde: sedentarismo, alimentação, dietas e suplementos alimentares, fumo, álcool, drogas, *doping* e anabolizantes, estresse e repouso Doenças hipocinéticas e relação com a atividade física e o exercício físico: obesidade, hipertensão e outras **Tema 3 – Mídias** A transformação do esporte em espetáculo televisivo
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a dinâmica básica da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e aplicar em situações-problema os princípios técnico-táticos da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e vivenciar diversas possibilidades dos sistemas de jogo e táticas da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e reconhecer, em seus próprios hábitos de vida, os fatores de risco para as doenças hipocinéticas • Identificar a relação entre baixos níveis de atividade física e doenças hipocinéticas • Identificar os riscos à saúde relacionados a dietas, consumo de suplementos alimentares, uso de esteroides anabolizantes e outras formas de *doping* • Identificar e discriminar os significados/sentidos no discurso das mídias sobre o esporte • Relacionar os significados/sentidos propostos pelas mídias com suas próprias experiências do Se-Movimentar no esporte • Analisar criticamente matérias jornalísticas que tratem de esporte

2ª série do Ensino Médio	
	Conteúdos
4º Bimestre	**Tema 1 – Ginástica** Ginástica alternativa: alongamento, relaxamento ou outra **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Atividade física/exercício físico e prática esportiva em níveis e condições adequados **Tema 3 – Contemporaneidade** Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar manifestações da ginástica alternativa • Comparar manifestações da ginástica alternativa com outros métodos de ginástica, percebendo semelhanças e diferenças entre elas • Identificar necessidades individuais e coletivas que podem ser atendidas pela prática de ginástica alternativa • Identificar os tipos de lesões musculoesqueléticas mais comuns no meio esportivo • Identificar causas e características das lesões esportivas musculoesqueléticas mais comuns • Relacionar fatores do meio ambiente que interferem sobre a predisposição do organismo ao surgimento ou agravamento de lesões musculoesqueléticas entre atletas e não atletas • Identificar como a capacidade funcional, o aquecimento prévio, a alimentação balanceada e o uso de uniforme e equipamento de proteção contribuem para a prática segura de exercícios/esportes • Relacionar aspectos da infraestrutura disponível com níveis e condições adequadas à prática de exercícios/esportes • Identificar a dinâmica do *goalball* e suas regras básicas

3ª série do Ensino Médio	
1º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Luta Modalidade de luta já conhecida dos alunos: capoeira, caratê, judô, *tae kwon do*, boxe ou outra **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Princípios do treinamento físico • Individualidade biológica, sobrecarga e reversibilidade **Tema 3 – Contemporaneidade** Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar e nomear golpes, técnicas e táticas inerentes à modalidade de luta trabalhada no bimestre • Reconhecer e valorizar o conhecimento das técnicas e táticas da modalidade de luta trabalhada no bimestre como fator importante na apreciação do espetáculo esportivo • Analisar do ponto de vista técnico e tático uma luta da modalidade de luta trabalhada no bimestre, assistida presencialmente ou pela televisão • Simular a realização de algumas técnicas dos golpes e preceitos táticos da modalidade de luta trabalhada no bimestre • Discriminar conceitualmente os princípios do treinamento • Estabelecer a zona-alvo de exercitação a partir da medida da frequência cardíaca • Identificar como os princípios do treinamento se aplicam ao desenvolvimento das capacidades físicas • Selecionar, interpretar e utilizar informações e conhecimentos sobre os princípios do treinamento na elaboração de um programa pessoal de condicionamento físico voltado ao desenvolvimento de uma ou mais capacidades físicas • Identificar qualquer tipo de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática da luta e da atividade rítmica • Identificar como os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho físico dos jovens

3ª série do Ensino Médio	
4º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Esporte, ginástica, luta e atividade rítmica Organização de eventos esportivos e/ou festivais (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança **Tema 2 – Lazer e trabalho** Espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer O lazer na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos, interesses e estratégias de intervenção **Tema 3 – Corpo, saúde e beleza** Estratégias de intervenção para promoção da atividade física e do exercício físico na comunidade escolar
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Planejar, vivenciar e avaliar as várias etapas do evento • Documentar as atividades realizadas, vinculando esse registro à preservação do processo histórico da unidade escolar e da comunidade • Identificar as necessidades de lazer na comunidade • Propor formas de organização do tempo disponível a partir dos interesses e conteúdos do lazer • Elaborar argumentos para problematizar a ausência de espaços de lazer na comunidade • Identificar conhecimentos, interesses e necessidades da comunidade com relação à prática de atividade física e exercício físico • Selecionar e organizar informações referentes aos benefícios da prática de atividades e exercícios físicos para divulgação na comunidade

ANEXO III

Tema de “modalidade não conhecida” ou “alternativa”

1ª série do Ensino Médio	
	Conteúdos
3º Bimestre	**Tema 1 – Esporte** Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva ainda não conhecida dos alunos **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Conceitos: atividade física, exercício físico e saúde
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Identificar os sistemas ofensivo e defensivo da modalidade esportiva trabalhada no bimestre

2ª série do Ensino Médio	
	Conteúdos
3º Bimestre	**Tema 1 – Esporte** Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: beisebol, *badminton*, *frisbee* ou outra **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Fatores de risco à saúde: sedentarismo, alimentação, dietas e suplementos alimentares, fumo, álcool, drogas, *doping* e anabolizantes, estresse e repouso Doenças hipocinéticas e relação com a atividade física e o exercício físico: obesidade, hipertensão e outras **Tema 3 – Mídias** A transformação do esporte em espetáculo televisivo
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a dinâmica básica da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e aplicar em situações-problema os princípios técnico-táticos da modalidade trabalhada no bimestre

ANEXO IV

Conteúdo de “ginástica”

2ª série do Ensino Médio	
	Conteúdos
1º Bimestre	**Tema 1 – Ginástica** Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, localizada e/ou outras **Tema 2 – Corpo, saúde e beleza** Capacidades físicas: conceitos e avaliação **Tema 3 – Mídias** Significados/sentidos no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico O papel das mídias na definição de modelos hegemônicos de beleza corporal
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer a prática de ginásticas como possibilidade do Se-Movimentar • Identificar interesses e motivações envolvidos na prática dos diversos tipos e formas

ANEXO V

Presença do Eixo de conteúdo "Jogo"

3ª série do Ensino Médio	
3º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Atividade rítmica Manifestações e representações da cultura rítmica nacional • O samba **Tema 2 – Lazer e trabalho** O lazer como direito do cidadão e dever do Estado **Tema 3 – Contemporaneidade** Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade A virtualização do corpo na contemporaneidade
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer etapas do processo histórico de desenvolvimento do samba, com destaque para as diferentes regiões brasileiras • Identificar as características do samba de roda: gestos e movimentos • Identificar os diferentes instrumentos característicos do samba de roda • Construir argumentos sobre a importância do lazer • Identificar possibilidades de lazer nas atividades de cultura de movimento • Identificar diferenças e semelhanças de valores, interesses e recompensas nas situações de lazer e trabalho • Identificar e reconhecer as dificuldades/facilidades para o acesso ao lazer • Identificar a influência das mídias (jogos virtuais) na vida cotidiana • Elaborar estratégias cooperativas e competitivas para os jogos virtuais

ANEXO VI

Presença do Eixo temático "Lazer e trabalho"

3ª série do Ensino Médio	
2º Bimestre	**Conteúdos**
	Tema 1 – Atividade rítmica Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: *hip-hop*, *street dance* e/ou outras **Tema 2 – Lazer e trabalho** Saúde e trabalho **Tema 3 – Contemporaneidade** Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade
	Habilidades
	Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Apreciar e analisar movimentos característicos do *hip-hop* • Caracterizar o movimento *hip-hop* como expressão sociocultural • Identificar os diferentes estilos de *street dance*

ANEXO VII

Presença do Eixo de conteúdo “Atividade rítmica”

3ª série do Ensino Médio
Conteúdos
Tema 1 – Atividade rítmica
Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: *hip-hop*, *street dance* e/ou outras

3ª série do Ensino Médio
Conteúdos
Tema 1 – Atividade rítmica
Manifestações e representações da cultura rítmica nacional
• O samba

3ª série do Ensino Médio
Conteúdos
Tema 1 – Esporte, ginástica, luta e atividade rítmica
Organização de eventos esportivos e/ou festivais (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança
Tema 2 – Lazer e trabalho

ANEXO VIII

Presença do Eixo de conteúdo "Luta"

1ª série do Ensino Médio
Conteúdos
Tema 1 – Ginástica
Práticas contemporâneas: ginásticas aeróbica, localizada e/ou outras
• Princípios orientadores
• Técnicas e exercícios
Tema 2 – Luta
Princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos

3ª série do Ensino Médio
Conteúdos
Tema 1 – Luta
Modalidade de luta já conhecida dos alunos: capoeira, caratê, judô, *tae kwon do*, boxe ou outra

ANEXO IX

Termo de consentimento livre e esclarecido de participação na pesquisa (TCLE)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Comitê de Ética em Pesquisa

Formulário E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____

Sexo ☐ Masculino
☐ Feminino

RG _____

Data de nascimento _____

Endereço completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo _____

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.) _____

Sexo ☐ Masculino
☐ Feminino

RG _____

Data de nascimento

Endereço completo

CEP

Fone

e-mail

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

2. Pesquisador Responsável

SERGIO ROBERTO SILVEIRA

3. Cargo/Função

PROFESSOR DOUTOR

4. Avaliação do risco da pesquisa:

[X] RISCO MÍNIMO [ ] RISCO BAIXO [ ] RISCO MÉDIO [ ] RISCO MAIOR

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como conseqüência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

Setembro/2019 a Dezembro/2020

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1.justificativa e os objetivos da pesquisa: A pesquisa visa levantar dados sobre sua prática docente em Educação Física Escolar no Ensino Médio. Assim temos como objetivo geral: investigar sua prática docente como professor de Educação Física Escolar no primeiro ano do ensino médio, comparando-a com a concepção oficial do currículo do Estado de São Paulo e seus materiais de apoio para esta disciplina; Como objetivos específicos, pretendemos: 1) Verificar se o currículo de Educação Física Escolar para o primeiro ano do ensino médio e os materiais que subsidiam sua implantação definitivamente apoiam a prática docente; 2) Analisar a prática docente em Educação Física Escolar no primeiro ano do ensino médio em face do desenvolvimento curricular.

2.procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais; ao aceitar participar desta pesquisa você responderá a um questionário online com perguntas abertas e fechadas, que serão utilizadas para coleta de dados. A sua identificação será mantida em sigilo e o questionário poderá ser preenchido em horário que se encaixe com sua disponibilidade, de maneira a não atrapalhar suas atividades didáticas.

3.desconfortos e riscos esperados; risco mínimo. O questionário poderá ser preenchido em um momento de sua escolha.

4.benefícios que poderão ser obtidos; sua participação ajudará na coleta e análise de dados sobre as necessidade do professor de Educação Física que atua no contexto do Ensino Médio, contribuindo com novos conhecimentos para a construção de um documento que possa colaborar com futuras discussões acerca da formação inicial e continuada de professores.

5.**procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo;** os resultados desta pesquisa poderão ser aproveitados para fomentar discussões e processos de formação continuada em seu ambiente de trabalho, haja vista as alterações curriculares a serem implementadas no Ensino médio a partir de 2019.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

É importante ressaltar que você tem assegurados os seguintes direitos:

1. acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas;

2. liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência; Sua participação é totalmente voluntária.

3. salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade; Seus dados pessoais e respostas permanecem sob sigilo em todos os momentos, do início ao fim da pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Para dúvidas referentes à pesquisa, entrar em contato com professor Sergio Roberto Silveira, ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE – USP. Av. Prof. Mello Moraes, 65, Cidade Universitária, CEP: 05508-030, tel: 30912304 e/ou com o professor Gabriel Pacheco pelo tel: (11)976543557.

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Comitê de Ética da EEFE-USP

Escola de Educação Física e Esporte - USP

Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária

CEP: 05508-030 - São Paulo – SP

Telefone (011) 3091-3097

E-mail: cep39@usp.br

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, _____/_____/_____

assinatura do sujeito da pesquisa	assinatura do pesquisador
ou responsável legal	(carimbo ou nome legível)

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO

Prezado professor de Educação Física

Este questionário foi elaborado para atender a pesquisa **ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO,** com objetivo de investigar a prática docente do professor de Educação Física Escolar no ensino médio e estabelecer relações com a concepção oficial do currículo do Estado de São Paulo e seus materiais de apoio para esta disciplina. Enquanto prática docente entende-se o trabalho do professor em aula como contribuição para com o processo de humanização dos alunos numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora baseada no intercâmbio de conhecimentos.

Caso você aceite participar, será direcionado a responder ao questionário a seguir. Esclarece-se que sua participação é voluntária, sua identificação seguirá em sigilo e você poderá solicitar para retirar seus dados da coleta a qualquer instante.

Aceita participar: ( ) sim ( )não

Seção 1 - IDENTIFICAÇÃO

Nome:_____

Idade:____

Sexo: ( )M( )F

Escola: _____

Endereço:_____

Contato Telefônico: _____

E-mail:_____

D.E._____

Atua com quais anos do Ensino Médio?

( ) 1os

( ) 2os

( ) 3os

( ) 1os e 2os

( ) 1os e 3os

( ) 2os e 3os

( ) todos os anos

Seção 2 – FORMAÇÃO

Ensino fundamental I

( ) Escola Pública Estadual

( ) Escola Pública Municipal

( ) Escola Particular
( ) Misto
Ensino fundamental II
( ) Escola Pública Estadual
( ) Escola Pública Municipal
( ) Escola Particular
( ) Misto

Ensino médio
( ) Escola Pública Estadual
( ) Escola Particular
( ) Misto

Onde cursou o ensino superior em Educação Física?

Satisfação com sua formação inicial (sendo 1 pouco relevante e 5 muito relevante)
1( )2( )3( ) 4( )5( )

Há quantos anos está graduado?
Menos de 1 ano
De 1 a 5 anos
De 5 a 10 anos
De 10 a 15 anos
De 15 a 20 anos
Mais de 20 anos

Seção 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO
Tempo de atuação como professor de educação física
Menos de 1 ano
De um a 5 anos
De 5 a 10 anos
De 10 a 15 anos
De 15 a 20 anos
Mais de 20 anos

Tempo de atuação como professor de educação física no ensino médio
Menos de 1 ano
De um a 5 anos
De 5 a 10 anos

☐De 10 a 15 anos
☐De 15 a 20 anos
☐Mais de 20 anos

Você fez o curso de formação do estágio probatório ou algum outro curso de formação continuada sobre o Currículo do Estado de SP?
☐Sim
☐Não

Você segue o currículo oficial do Estado de SP?
☐Sim
☐Não
☐Parcialmente

Por que?

Importância do currículo em sua prática docente? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)
1( )2( )3( ) 4( )5( )

Você utiliza os cadernos do professor?
☐Sim
☐Não
☐Parcialmente

Você utiliza os cadernos do aluno?
☐Sim
☐Não
☐Parcialmente

Qual a importância do material de apoio “cadernos de professor”? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)
1( )2( )3( ) 4( )5( )

Qual a importância do material de apoio “cadernos de aluno”? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)
1( )2( )3( ) 4( ) 5( )

Qual a sua percepção sobre a cobrança de instâncias superiores (direção, coordenação, estado) a respeito de sua utilização do currículo do Estado?

( ) exigência excessiva

( ) exigência média

( ) pouca exigência

( ) nunca fui exigido

Independentemente da concepção adotada no currículo e na literatura, NA SUA OPINIÃO (a partir de sua história de vida e da sua experiência profissional), O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA e qual sua FUNÇÃO no Ensino Médio?

A partir do currículo você:

( ) procura utilizar todos os conteúdos para serem ensinados na ordem proposta

( ) seleciona e utiliza os conteúdos que conhece mais profundamente independentemente do estabelecido no documento oficial

Como você avalia a importância de suas próprias experiências corporais prévias na escolha de sua profissão? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)

1( )2( )3( ) 4( )5( )

Como você avalia a importância de suas próprias experiências corporais prévias na escolha dos conteúdos de suas aulas? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)

1( )2( )3( ) 4( )5( )

Destes eixos de conteúdo do currículo para o EM, quais já foram trabalhados em suas aulas?

( ) Esporte

( ) Corpo, saúde e beleza

( ) Atividade rítmica

( ) Ginástica

( ) Luta

Qual a relevância dos conceitos de <u>competências e habilidades</u> na elaboração dos seus planejamentos de aula? ”? (sendo 1 nenhuma relevância e 5 muita relevância)

1( )2( )3( ) 4( )5( )

Na sua opinião, qual a relevância de estudar os conteúdos propostos no currículo nos cursos de formação inicial para que possam ser aplicados em aula? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)

1( )2( )3( ) 4( )5( )

Na sua opinião, qual a relevância de estudar os conteúdos propostos no currículo nos cursos de formação continuada para que possam ser aplicados em aula? (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)

1( )2( )3( ) 4( )5( )

Cite dois conteúdos/temas com os quais você considera que mais obteve sucesso em suas aulas:
1- _____
2- _____

Escolha um tema e conte como você selecionou e desenvolveu o ensino.

Se você não segue o currículo, de onde extrai os conteúdos?

Se você segue o currículo e utiliza os materiais de apoio (cadernos do professor e do aluno), como avalia o grau de aprendizagem dos alunos (sendo 1 nenhuma aprendizagem e 5 total aprendizagem)?
1( )2( )3( ) 4( )5( )

Escolha um tema e conte como você desenvolveu o ensino.

Você considera que suas aulas no Ensino médio enfatizam mais:
( ) o aprendizado do movimento
( ) o aprendizado sobre o movimento
( ) o aprendizado através do movimento
( ) todos eles
( ) nenhum deles

Você sente que lhe falta algum conhecimento em sua atuação como professor?
( )sim
( )não

Se sim:
( )sobre estratégias recursos e adaptações ( )sobre conteúdos ( )sobre métodos ( )sobre avaliação ( )outros

SEÇÃO 4 – Reforma curricular: BNCC

Você concorda com a reformulação obrigatória que passará o ensino médio?
( )SIM
( )NÃO

Você está sendo chamado para discutir e planejar a inserção de estudos e práticas de educação física nas aulas da área de linguagens?
( )SIM
( )NÃO

Qual é a sua percepção sobre a reforma curricular para o ensino médio e as consequências para a Educação Física Escolar?
( ) NÃO deve alterar minhas aulas e minha atuação como professor
( ) deve alterar UM POUCO minhas aulas e minha atuação como professor
( ) modificará MUITO minhas aulas e minha atuação como professor

O que você imagina que poderá ensinar nas aulas de Linguagens a partir da reforma curricular prevista para 2021/2022?
( ) outros tipos de conteúdos
( ) os mesmos conteúdos
( ) não sei responder