

O CURRÍCULO E A DISCIPLINA ESCOLAR EDUCAÇÃO FÍSICA: COM A PALAVRA OS PROFESSORES

PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM AND SUBJECT: TEACHERS SPEAK UP

Pedro Alves Castro **1**
Edinaldo Medeiros Carmo **2**
Dinah Vasconcellos Terra **3**

Resumo: O foco desse estudo foi analisar os distanciamentos e aproximações de professores da disciplina Educação Física do currículo escrito para o Ensino Fundamental no Estado da Bahia. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas a quatro professores e de documentos oficiais que orientam o ensino da Educação Física, analisados mediante a Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que há distanciamentos e aproximações entre a utilização do currículo escrito e a prática pedagógica dos professores. Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância das orientações contidas nos documentos, destacaram outras possibilidades teórico-metodológicas para a organização curricular. Por fim, notamos o quão importante é fazermos uma aproximação com o campo e com os sujeitos que o compõem na relação com o objeto de estudo, neste caso, a relação professor-prática pedagógica-curriculo.

Palavras-chave: Professor. Prática Pedagógica. Educação Física. Currículo.

Abstract: The focus of this study was to analyze the distances and approximations of teachers of the Physical Education discipline of the written curriculum for Elementary Education in the State of Bahia. The production of data occurred through interviews with four teachers and official documents that guide the teaching of Physical Education, analyzed through Content Analysis. The results show that there are distances and approximations between the utilization of the written curriculum and the pedagogical practice of teachers. At the same time that they recognize the importance of the guidelines contained in the documents, they highlighted other theoretical-methodological possibilities for the curricular organization of the Physical Education school discipline. Finally, we note how important it is to make an approximation with the field and with the subjects that compose it in relation to the object of study, in this case, the relation teacher-practice pedagogical-curriculum.

Keywords: Teacher. Pedagogical Practice. Physical Education. Curriculum.

Doutorando e Mestre em Educação (PPGE-UFF/PPGED-UESB), **1**
Bolsista CNPq-Brasil. Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3936053665731311>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-2128>. E-mail: profpacastro@gmail.com

Doutor em Educação (UFF, 2013). Professor do Departamento de **2**
Ciências Naturais (DCN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8962147589802605>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1594-8983>, E-mail: medeirosed@uesb.edu.br

Doutora em Ciências da Educação (Universidade de Barcelona-ES, **3**
2004). Professora Associada IV da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6508573831557108>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4589-3861>, E-mail: terrard@gmail.com

Introdução

Analisar, problematizar e tecer inferências sobre o currículo perpassa pelo universo disciplinar e escolar. Há várias perspectivas sobre o currículo, assim como, os vários sujeitos que interagem com o mesmo, estabelecem relações com o conhecimento e com o mundo. Sendo assim, o objetivo central desse artigo foi analisar, por meio do relato da prática pedagógica de professores da disciplina escolar Educação Física, os distanciamentos e aproximações do currículo escrito no contexto do Ensino Fundamental no Estado da Bahia.

Na seção destinada à análise realizada, apresentamos o relato dos professores, considerando os elementos constitutivos da realidade escolar, as idealizações pretendidas pelo documento curricular e a perspectiva teórica sobre o movimento de construção curricular, as especificidades da disciplina escolar Educação Física e as relações entre currículo e a prática pedagógica. Nesse contexto, percebemos que os professores reconhecem o currículo escrito como elemento importante, no entanto, criticam a forma como o mesmo expressa suas intencionalidades, evidenciando outro entendimento da realidade – distanciamentos –, desconhecido pelos sujeitos da educação (professores, estudantes, comunidade escolar).

Por fim, acreditamos que o processo de construção curricular deve apresentar outro formato, sendo-o participativo e crítico, produzido a partir de uma efetiva participação dos professores e alunos. Além disso, é preciso refletir sobre o processo de produção do currículo que, na maioria das vezes, é “eventualizado”, não proporcionando espaços constantes de construção coletiva, socialização e reflexão.

Nessa perspectiva, o currículo compreendido como construção social traz consigo várias marcas que edificam fronteiras dentro do saber. Ele é desenvolvido por influências que, em muitas situações, não estão definidas na sua forma escrita. Sacristán (2013) afirma que o currículo apresenta diversos fins de caráter educacional, mas que, em algumas situações, são relegados nas disciplinas escolares. Essas ditas finalidades correspondem à ampliação das possibilidades e das referências vitais dos sujeitos, à transformação das crianças em cidadãos e à atitude de fomentar posturas de tolerância por meio da compreensão da complexidade do mundo.

No entanto, Apple (2006) alerta para o cuidado com a noção de “construção social da realidade”, pois a mesma se apresenta de maneira generalista, não oferecendo os elementos necessários para a compreensão das relações existentes entre as instituições culturais, em especial, as escolas e o arquétipo das formas sociais e econômicas. Dessa forma, ao compreendermos o currículo nessa construção social, precisamos entender os tensionamentos e disputas pela efetivação dos sentidos e significados, não ficando na superficialidade que a própria construção social pode induzir durante a construção das análises e interpretações.

Sacristán (2013) acrescenta que, ao pensarmos no currículo, devemos ressignificar o seu significado de elemento transformador e realmente buscar outra compreensão dos moldes dominantes da escolarização. Sendo assim, pensar no currículo enquanto construção social é compreender a complexidade que o cerca para além da sistematização do conhecimento. Nessa perspectiva, entender as intencionalidades e disputas que o cercam possibilitará um olhar social para ele.

Desse modo, é preciso que olhemos para as prescrições curriculares ou “currículo escrito” (GOODSON, 1997), não mais como um mero instrumento de sistematização do que se pretende ser ensinado. Para além dessa organização de conteúdos, o currículo tornou-se um espaço de disputas ideológicas e de controle. Para Apple (2006), o currículo é composto de percepções ideológicas e culturais, vindo de algum lugar, representando alguns. No entanto, outros sujeitos são marginalizados nesse processo, assim, temas do seu interesse não são contemplados no processo de construção curricular.

Desse modo, percebemos que, ao configurar como um campo de disputas, o currículo se apresenta como um “espaço” desigual, pois as relações estabelecidas durante o seu processo de construção apenas reafirmam e legitimam os conhecimentos de um grupo privilegiado, imprimindo interesses sociais, econômicos e culturais que refletirão na organização da sociedade. Segundo Apple (2006), é preciso conhecer os interesses que guiam a organização do currículo, pois, por trás deles poderemos compreender quais os grupos são contemplados

e representados em primeiro plano nas escolas.

Acosta (2013) aponta que, ao ter contato com o marco curricular, o professor deve fazer um exercício de interpretação e adaptação para o seu contexto. Sendo assim, ao considerarmos a individualidade de cada professor, há uma variação de interpretações e efetivações dos documentos curriculares. Nesse contexto, ao percebermos a importância do professor no processo de aprendizagem, por seu papel mediador entre o conhecimento e os estudantes, vemos como a escola funciona. Trata-se de um espaço de ressignificação do conhecimento, na sua dimensão pedagógica. Dessa forma, fica evidente a percepção de currículo enquanto construção social, a partir dessa relação entre professor, alunos e conhecimento.

No entanto, esse processo de efetivação curricular não se restringe apenas à relação dos agentes sociais do processo educacional. Deve-se considerar que, dentro da instituição educacional, existem regras, ocasiões, projetos, marcos administrativos que também regulam as ações educativas dos professores. Acosta (2013) menciona que a relação de inovação e conservação no processo de ensino é uma dinâmica constante, pois nem tudo é invenção, mera criatividade do professor, assim como, nem todo o conhecimento é conservado, desconsiderando o momento histórico que se vive e as suas contribuições.

Logo, não pretendemos nos posicionar em uma das extremidades do processo de construção curricular, seja pelo momento de prescrição do conhecimento ou pela inventividade e recontextualização¹ (BERNISTEIEN, 1996) desse mesmo conhecimento na escola pelos professores. Buscaremos, nesse sentido, uma análise dos elementos constituintes das prescrições curriculares, além de um olhar atento para a efetivação dos documentos curriculares na escola que, por sua vez, também constroem sentidos para a ação educacional.

Desse modo, olhar para o currículo requer uma percepção ampliada, de modo que não podemos nos ater apenas aos aspectos organizacionais que o mesmo propõe, ou à mera seleção de conteúdos que deverão ser desenvolvidos. Pensar no currículo é considerar os vários elementos que o constitui, assim como, o seu desenvolvimento durante as aulas. Logo, uma política curricular traz consigo uma proposta para a realidade educacional e também uma proposta para a sociedade.

Sacristán (1998) destaca que uma política curricular se apresenta como um condicionamento para a realidade educacional, sendo assim, a mesma deverá ser incorporada ao próprio discurso sobre currículo. Nesse contexto, os agentes educacionais, professores e estudantes têm a sua atuação também definida pelas prescrições.

Logo, para além da análise das prescrições curriculares e de suas intencionalidades, nesse estudo a análise recai para a relação estabelecida entre as prescrições e a prática pedagógica do professor, com o intuito de compreender como elas influenciam as escolhas didático-metodológicas.

Ao pensarmos nessa relação, podemos destacar várias características que se fazem presentes no espaço de proposições e de escolhas para a efetivação de um componente curricular. Uma dessas características é a interpretação do currículo prescrito, ação que possibilita uma aproximação da prescrição com a realidade. Sacristán (2013) aponta que, se por um lado temos o conteúdo estabelecido que o receptor deverá se apropriar, do outro, temos uma influência empreendida pelos próprios agentes do processo educativo, os quais podem desenvolver uma gama de significados a partir das determinações.

Percurso metodológico

O instrumento escolhido para a captação das informações foi a pesquisa documental e a entrevista com os professores responsáveis pela efetivação e ressignificação das orientações curriculares no espaço escolar com a possibilidade de reflexão e entendimento do processo de construção curricular a partir de sua prática pedagógica.

Para isso, convidamos quatro professores da disciplina escolar Educação Física, aqui cha-

¹ Trata-se de um termo utilizado por vários autores, mas tendo como fonte primária as reflexões de Basil Bernsteien, definindo-se como um processo de apropriação do conhecimento científico pelos professores, adequando-os para o ambiente escolar.

mados por nomes fictícios – Jailma, Claudio, Jiussepe e Marlon. Os sujeitos do estudo foram selecionados mediante adesão voluntária à pesquisa e, em momento posterior, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constaram os procedimentos da pesquisa e suas implicações, no intuito de garantir, de maneira oficial, os cuidados éticos assumidos pelo pesquisador. Além disso, o projeto de pesquisa foi previamente enviado para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa, sendo, posteriormente, aprovado.

Cabe considerar que os professores apresentaram outras características que atendam às especificidades do objeto investigado, pois entendemos que, com critérios estabelecidos, as possíveis análises e reflexões estiveram intimamente ligadas à realidade. Sendo assim, os critérios de seleção dos participantes do estudo foram: atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano); ser professor efetivo na Secretaria de Educação da Bahia; e, possuir graduação específica em Educação Física. As escolas destes professores estão localizadas no espaço geográfico da cidade de Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia, sendo duas na região central da cidade e as outras duas em regiões periféricas.

Ao partirmos para o trabalho de campo, pretendíamos estabelecer uma aproximação com os sujeitos que estão diretamente relacionados com o objeto de estudo para realização da entrevista. Desse modo, por meio da entrevista semiestruturada, buscamos compreender os significados atribuídos pelos professores à disciplina escolar Educação Física, às práticas pedagógicas e às orientações curriculares estaduais. Um roteiro foi previamente preparado, definido em quatro eixos. O primeiro visava conhecer a trajetória profissional, o segundo as percepções sobre a disciplina escolar Educação Física, o terceiro a compreensão sobre o currículo e o quarto a percepção da própria prática pedagógica.

As entrevistas foram realizadas em um horário previamente marcado nas escolas de atuação dos professores. Os dados produzidos por meio dos documentos curriculares e das entrevistas foram analisados mediante Análise de Conteúdo, considerando o objetivo pretendido e a natureza da investigação que almejávamos realizar.

Sendo assim, fundamentados nas argumentações de Minayo (2014), independentemente da lógica quantitativa ou qualitativa, a Análise de Conteúdo busca superar o senso comum e a possibilidade de subjetivismo intrínseco à interpretação. Assim, pretendíamos alcançar uma postura crítica perante a comunicação estabelecida através de documentos e entrevistas.

Nesse sentido, ao construímos o nosso caminho metodológico para a pesquisa, buscamos, mediante Análise de Conteúdo, agregar elementos que possibilitem uma percepção não apenas linguística, mas que identifique as intenções que estão imbricadas nas mesmas e que definem as condições materiais e reais para a construção curricular em sua manifestação enquanto prática pedagógica.

Distanciamentos e aproximações curriculares: com a palavra os professores

Um dos pontos centrais dessa investigação é a análise dos distanciamentos e das aproximações do currículo escrito realizadas pelos professores, associando-se com as suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, percebemos que a prática pedagógica é nada mais que a reinvenção curricular guiada pelos professores, com coparticipação dos estudantes, e influenciada por elementos do cotidiano da comunidade escolar.

Para a professora Jailma:

[...] existe o currículo, ele vem já com uma proposta, infelizmente, de cima para baixo. Muitas vezes, esse currículo, ele foi discutido muito pouco pelos profissionais, mas a gente recebe praticamente pronto. A gente tem a base, você tem o que deve ser trabalhado em cada área [...] (Professora Jailma).

Ao observarmos a fala da professora Jailma, notamos uma percepção sobre o processo

de construção curricular, no qual a seleção do que deve ser ensinado é realizada por poucos, não ocorrendo uma maior participação dos professores nessa construção. Dessa maneira, há um distanciamento, no sentido de pouco envolvimento ou nenhum, dos principais agentes educacionais que efetivam um currículo. Nesse movimento, um redimensionamento desse processo, no qual abandone a sua essência “eventualista”, ou seja, a superação ou ressignificação dos momentos destinados à construção curricular, deixando de lado o seu caráter pre-determinado em datas ou momentos, passando assim para uma perspectiva de construção permanente por meio de espaços com esse propósito e que garanta a participação dos professores.

Acosta (2013) assevera que precisamos realmente entender como as escolas se configuram enquanto espaço de reconstrução do conhecimento e das intencionalidades expressas nas prescrições curriculares construídas fora das instituições educacionais, mesmo que em algumas ocasiões seja resguardado o direito de participação dos agentes do processo educacional.

Sendo assim, aproximar-se do contexto escolar é um movimento significativo para a compreensão desse processo de construção curricular. A análise isolada das prescrições curriculares não é suficiente para um entendimento amplo da dinâmica educacional e da própria prática pedagógica dos professores. O lugar da prescrição se configura, na maioria das vezes, como um lugar de pouco acesso para os professores participarem da construção curricular.

Nesse contexto, percebemos uma demarcação dos lugares no processo de construção curricular alicerçada pelo princípio do domínio teórico, em detrimento da vivência no espaço escolar. No entanto, Stanviski *et al.* (2020) lembra que, no início da organização da Educação Física enquanto área do conhecimento, era perceptível a falta de pessoal formado para a problematização, produção e desenvolvimento científico na área. Mesmo que no processo de construção curricular os agentes educacionais não tenham participação efetiva, não podemos entender o currículo sem a devida aproximação da realidade. Sacristán (1998) enfatiza que o currículo não pode ser compreendido fora de um contexto, ou seja, às margens da realidade que o permeia, assim como, das condições nas quais o mesmo se desenvolve.

O currículo escrito, considerando-o como elemento construído a partir de um contexto e apresentado como um documento sistematizado e oficializado pelas “instâncias competentes”, apresenta elementos de inferências e interpretações em seu processo de prescrição e de construção social. No entanto, ao compreendermos o currículo também como prescrição, recorreremos às reflexões de Goodson (2008) ao considerar o currículo escrito um testemunho visível de caráter público e sempre sujeito a mudanças. Assim, por meio de seus movimentos, há uma retórica para a legitimação do processo de escolarização.

Sobre as orientações curriculares estaduais, a professora Jailma enfatiza:

Eu acho interessantíssima. A forma, a metodologia, é que eu acho muito complicado, porque, assim, cada um tem a sua forma de trabalhar, mas eu acho que os parâmetros são importantes. Essa proposta curricular, ela é interessante, mas é difícil de ser seguida, né? (Professora Jailma).

A professora Jailma reconhece a importância da proposta curricular. No entanto, entende que cada professor possui a sua particularidade no momento de desenvolver as aulas, mesmo que as orientações sugiram formas, metodologias, a professora salienta a dificuldade de segui-las, indicando que suas ponderações com relação à proposta estão atreladas à perspectiva de seguir de maneira linear as orientações. Nesta perspectiva os professores não conseguem materializar o currículo prescrito, surgindo, assim, a possibilidade de uma invenção curricular por meio dos vários elementos que o professor carrega da sua formação, seja um referencial da sua área, ou algum autor de maior contato durante a formação inicial. Assim, há um distanciamento do que o currículo oficial propõe.

Considerando que há esse distanciamento da proposta oficial, o professor apresenta a sua percepção de currículo, com objetivos, formas e intenções do que deve ser ensinado junto aos estudantes. Logo, podemos abandonar a compreensão primária do currículo apenas como sistematização dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. Concordamos com Silva

e Moreira (2011) ao afirmarem que o currículo não se define, apenas, como um conjunto neutro de conhecimentos organizados que aparecem nas salas de aula. O currículo é parte de uma tradição seletiva, que geralmente atribui a alguns sujeitos a tarefa de selecionar o que deve ser ensinado, essa seleção por sua vez, carrega as marcas, as percepções desses sujeitos.

O professor Jiussepe apresenta outro entendimento sobre as orientações curriculares, que, segundo ele “[...] é uma orientação muito frágil. Na verdade, a maior parte das orientações curriculares que vem do governo para a gente não olha para a nossa realidade, não olha para a realidade dos alunos”. Ao ser questionado sobre a utilização das orientações curriculares, o professor Jiussepe destacou o distanciamento entre as definições curriculares e a realidade do cotidiano escolar. Sendo assim, há uma fragilidade no momento de sistematização do currículo, pois, ao se efetivar a partir dessa leitura equivocada sobre as condições materiais da realidade e que influenciam diretamente no processo educacional, a proposição curricular já chega retardatária, ultrapassada pelos elementos que compõem a realidade social da escola e de seus estudantes. Assim, o professor também opera um distanciamento dessas orientações curriculares, por essa desconexão com a realidade das escolas e dos estudantes.

Na sessão introdutória das Orientações Estaduais há uma apresentação do contexto educacional baiano. No entanto, refere-se apenas a alguns determinantes sociais. A seção que apresenta “O perfil dos estudantes: os sujeitos situados sócio-historicamente” (BAHIA, 2013, p. 18) são destacadas as características sociais, históricas e econômicas das crianças e adolescentes atendidos pela escola pública baiana, estando eles, em sua grande maioria, em situação de vulnerabilidade social. Para além das pretensões educacionais para essas crianças e adolescentes, não são apresentadas outras ações do governo do estado para a superação dessa situação vulnerável, ou um mínimo de consideração da mesma, configurando-se a realidade enquanto dimensão paralela ilustrativa, demarcando, no entanto, apenas para construir um enredo simplório dos estudantes baianos. Logo, na tentativa de aproximar-se da realidade da comunidade escolar e do público atendido pela escola baiana, no que se refere ao que deve ser ensinado, não consideram, de maneira efetiva, ou não buscam uma compreensão geral do contexto social dos estudantes, sendo, para o desenvolvimento da educação, necessário um olhar panorâmico sobre as condições da escola pública.

Ainda sobre a tentativa de aproximar da realidade dos estudantes e no intuito de garantir uma sistematização e organização dos temas pertinentes à disciplina escolar Educação Física, o professor Claudio destaca: “Eu tenho um colega da área, e nós tentamos nos reunir sempre no começo do ano letivo para tentar elaborar um currículo que vá, como eu já falei, tentar fazer com que tenha um melhor aproveitamento para esses alunos”.

Sobre a sua estratégia de planejamento, o professor Claudio destaca a parceria com um colega da área, o mesmo sistematiza o “seu currículo” por meio de uma compreensão de seleção dos conteúdos, ou ainda, dos melhores conteúdos possíveis, conforme foi destacado noutro momento de sua narrativa. Além disso, percebemos que o compartilhamento do momento de construção curricular passa a ser um elemento dialético importante, no qual há disputas, pois temos dois professores diferentes, o que implica em duas formações diferentes, duas percepções diferentes, o que pode potencializar esse processo construtivo de planejamento do currículo.

Assim como o professor Claudio, o professor Marlon recorre ao planejamento com outros colegas da área, enfatizando que: “O currículo dentro das aulas de Educação Física, eu sempre sentei com meus pares na escola e pensávamos num currículo entre os temas clássicos da Educação Física, e de acordo as séries”. Ao falar sobre a organização curricular nas séries finais [entende-se como anos escolares] do Ensino Fundamental, o professor Marlon destaca o planejamento em conjunto com outros professores da escola, no intuito de buscar uma progressão sobre as manifestações da cultura corporal, além disso, em sua fala notamos uma compreensão sobre os conteúdos da disciplina escolar Educação Física, entre os clássicos e outros elementos, possivelmente aquelas que saem do chão da sala de aula, mediante participação propositiva dos estudantes.

Diferentemente do professor Claudio, o mesmo utiliza critérios para a seleção dos conteúdos, como, por exemplo, os “temas clássicos da Educação Física”. Por outro lado, essa

definição também remete a uma escolha pelas modalidades esportivas e aulas meramente práticas, o que nos revela a possibilidade de manutenção dos aspectos de caráter biológico e corpóreos. Mesmo com a tematização das manifestações da cultura corporal nas vertentes críticas, notamos que a efetivação e o definido como “clássico em Educação Física”, na maioria das vezes, convergem para os aspectos físicos e biológicos das práticas corporais, acontecendo, assim, um movimento de manutenção de paradigmas e de percepções convencionais da disciplina escolar. Andrade *et al.* (2018) assevera que mesmo diante de uma ‘tradição’ da área, é necessário afirmar o papel socioeducativo da Educação Física na escola, enquanto um espaço formativo importante, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica – viés legal –, mas também, refletindo sobre o espaço que ocupa na escola e fora dela, se posicionando enquanto não reprodutora de práticas pedagógicas reduzidas e fadadas na técnica e na prática.

Dessa maneira, um dos elementos da cultura corporal ganha destaque – o esporte. O currículo esportivista, de acordo com Neira e Nunes (2009), associa-se de maneira plena com os valores fabris do taylorismo e fordismo, que alicerçavam a indústria no Brasil e no mundo, pois, ao se respaldar numa metodologia da repetição e divisão, auxiliavam na manutenção da dinâmica social e econômica do país, não diferentemente do momento atual, momento esse de efervescência para a adoção das escolas de modelo cívico-militar, nas quais a Educação Física é pensada exclusivamente pela perspectiva esportivista.

No ambiente escolar, a Educação Física preconizava ideias de perseverança, vitória e luta. O esporte proporcionava a realização dessas ideias em sua prática, que se estabeleceu de maneira exclusiva no currículo escolar. Semelhante aos dias atuais, havia uma supervalorização dos esportes em detrimento de outras manifestações da cultura corporal durante as aulas, tendo como prerrogativa outros pressupostos, como a democratização para a participação, benefícios para a saúde etc. Dessa forma, ao alicerçar-se nos esportes durante o desenvolvimento da perspectiva tecnicista, a Educação Física agregou outros elementos, como uma maior cientificidade para o desenvolvimento do treinamento de alto rendimento.

Em outra fala, o professor Marlon destaca: “[...] a gente está lá com o alunado para desenvolver inúmeras competências e habilidades, e tem aquela rigidez do currículo muito voltado para os instrumentos reguladores [...]”. O professor Marlon aponta para o currículo direcionado ao processo de avaliação que, segundo ele, torna-se um instrumento de regulação do processo educacional e não um espaço de reflexão e verificação da aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, a professora Jailma considera:

[...] aqui na unidade escolar a gente tem o simulado que é interessantíssimo a gente fazer parte do simulado. Então, a gente trabalha com questões de jogos, de dança, de capoeira, questões com textos e onde eles fazem prova. O simulado tem seis questões de Educação Física e isso mexe com a gente, para você estudar, pesquisar e trazer para os alunos. Eu acho muito interessante essa proposta (Professora Jailma).

Em sua fala a professora aponta para o processo avaliativo como um momento importante para a consolidação da disciplina escolar Educação Física, pois considera o processo de avaliação como um espaço de “cobrança”, tanto para os estudantes que passam a ver a Educação Física enquanto disciplina sistematizada e com problematizações, como para os próprios professores que, nas palavras da professora, “[...] isso [referindo-se ao simulado com questões da Educação Física] mexe com a gente, para você estudar, pesquisar [...]”.

Dessa maneira, é perceptível como a avaliação é construída no processo educacional, sendo reduzida apenas à verificação da aprendizagem. A compreensão sobre esse elemento é meramente burocrática na dinâmica educacional. Ela não é considerada como um elemento que pode potencializar a aprendizagem, que oferece *feedbacks* para o professor e para o próprio estudante. Neira (2011) destaca que o processo de avaliação possibilita uma aproximação do professor com o processo de aprendizagem e com os estudantes, oferecendo, assim, um

momento de “conhecer o diferente” e as formas utilizadas pelos diferentes para a assimilação do conhecimento.

Sacristán (1998) destaca que, dentro das prescrições curriculares, a avaliação é definida como uma “pressão modeladora da prática curricular”, ou seja, ela se tornou um procedimento natural do processo de aprendizagem, com o propósito de verificar a qualidade nos processos que compõem o espaço educacional escolar. Segundo ele, a função regulatória da avaliação também serve para acompanhar a progressão do estudante dentro do processo de escolarização.

Ao focalizarmos a avaliação, vemos que embora ela seja compreendida, com frequência, como um momento punitivo, ou um espaço para se colocar à prova o desenvolvimento do estudante durante o percurso da aprendizagem, para a professora Jailma, o envolvimento nos processos de avaliação institucional contribui para a consolidação da própria disciplina escolar Educação Física.

Sendo assim, ao nos analisarmos a invenção curricular dos professores e a relação com o currículo escrito, percebemos que, durante o processo de construção curricular, há distanciamentos do que foi proposto metodologicamente, no entanto, o mesmo é considerado como um ponto de referência para os professores, apropriando-o de maneira crítica e desconfiada.

Considerações Finais

Durante o contato com os professores percebemos que o processo de efetivação do currículo no espaço escolar é complexo. Complexidade que se constitui a partir de vários entendimentos e modos de aproveitamento do currículo escrito, condições materiais e estruturais das escolas, além da própria realidade social da comunidade escolar, principalmente a dos estudantes. Logo, não basta à sistematização de um currículo, é preciso uma investigação de todas as condições e elementos que compõem uma escola.

Outra reflexão que emerge desse contato com os professores e o processo de construção curricular, é que o mesmo deve ser repensado, propondo diálogos com os professores e estudantes no intuito de garantir um espaço para o debate e aprimoramento do currículo. Dessa maneira, a falta de participação dos professores na construção curricular, desconsiderando o contexto sociocultural e as condições de trabalho docente, promove distanciamentos, comprometendo a efetivação do currículo proposto. No entanto, os professores demonstraram, por meio do planejamento curricular, linhas de fuga para pensarem coletivamente ações pedagógicas inventivas que aproximem o currículo prescrito da realidade sociocultural de seus alunos.

Além dessas reflexões sobre o currículo e o seu processo de construção e, de acordo com a especificidade dessa investigação, é preciso o desenvolvimento de mais estudos que envolvam a disciplina escolar Educação Física, disciplina que vive um dilema ao ser prestigiada pelos estudantes, mas, marginalizada no currículo escolar. Essa marginalização é evidente quando encontramos um número grande de professores de outras áreas que complementam a sua carga horária nas escolas com as aulas de Educação Física. No caso específico desse estudo as aproximações devem ser pensadas para a construção de um currículo democrático e crítico, mas que, para a disciplina Educação Física, elas – as aproximações – ocorram de maneira participativa para o desenvolvimento de um conhecimento significativo para os estudantes a partir de seu campo do conhecimento.

Dessa maneira, percebemos que a disciplina Educação Física ainda carece de movimentos que busquem a sua efetivação no espaço escolar, a partir de propostas mais sólidas, participativas e com um real significado para a aprendizagem dos estudantes, consolidando-se, assim, como uma disciplina com um conhecimento a ser apreendido, debatido e construído de maneira crítica, participativa e democrática.

Por fim, notamos o quão importante é fazermos uma aproximação com o campo e com os sujeitos que o compõem na relação com o objeto de estudo. Oportunizar as falas deve ser algo para além da apresentação de dados, deve ser visto enquanto espaço formativo e de grande potencial para refletirmos e agirmos no caminho para que as políticas educacionais, e neste caso as curriculares, possam realmente contribuir para uma melhoria da educação.

Referências

ANDRADE; Carla Borges de *et al.* As práticas curriculares como componentes do currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UEFs: relato de experiência. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 5, n. 9, p. 185-193, 2018. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/845>> Acesso em: 12 set. 2019.

ACOSTA, Javier Merrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Pese, 2013.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAHIA. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria de Educação, 2013.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOODSON, Ivo F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.19, n. 4, p.1103-1112, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000401103> Acesso em: 30 set. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Pese, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STAVISKI, Gilmar et al. Desenvolvimento profissional em Educação Física: uma abordagem na socialização profissional de professores aposentados. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v. 7, n. 7.7, p. 409-420, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2389>>. Acesso em: 26 maio 2020.