



REFERENCIAL CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL – 2009:  
SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES DA REGIÃO DA 36ª  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

Giliane Dessbesell  
Fernando Jaime González

RESUMO

*O estudo analisa os sentidos atribuídos pelos professores ao referencial curricular de Educação Física (EF), proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em 2009. Para tal foi desenvolvida uma pesquisa de campo, qualitativa, com professores da região da 36ª coordenadoria de educação (CRE). As informações coletadas apontam posicionamentos favoráveis e contrários em relação a essa proposta. Em ambas as posturas foram identificadas razões que levam a uma ou outra. Os sentidos atribuídos ao material trazem as marcas das concepções e trajetórias dos professores, percurso histórico da disciplina e sua atual configuração no contexto escolar.*

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Materiais Curriculares; Prática docente.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A EF em sua trajetória se legitimou na escola com base em diferentes perspectivas. Essa diversidade de entendimentos mistura-se, ainda hoje, nos discursos e práticas dos professores da área e nas crenças dos demais sujeitos do universo escolar. Como consequência, em muitas instituições de ensino, essa disciplina apenas serve como um momento de recompensa, um recreio ampliado, um suposto “banho de sol na prisão” (FRAGA, 2000, p. 118), buscando compensar a “clausura” que as ditas disciplinas “importantes” impõem aos alunos.

Em meio à diversidade de entendimentos, a EF é identificada como uma disciplina escolar fragilizada. Esse aspecto é discutido há pelo menos três décadas pelo movimento renovador. A premissa desse movimento esteve pautada numa forte crítica à função atribuída até a década de 80 à EF no currículo escolar e na proposição de uma mudança radical do entendimento do conteúdo da disciplina (BRACHT, 2010, p. 2). A ideia foi superar os discursos legitimadores de caráter biológico, cívico, esportivista, de apoio às demais disciplinas ou então o caráter recreativo, presentes na EF.

No transcorrer das discussões passou a ser dada a EF escolar, pelo menos no campo teórico, uma configuração diferenciada, vinculando a ela conhecimentos a serem tratados na perspectiva da função social da escola. Para o movimento renovador, o vínculo da EF com a

instituição escolar deve passar pelas construções culturais materializadas em práticas corporais sistematizadas e organizadas na sociedade e, desse modo, a função enquanto disciplina escolar passa a ser a “de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2010, p. 3).

A influência do movimento renovador sobre a EF começa a ficar mais explícita em dois momentos nos últimos 20 anos. Primeiro, quando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Art. 26 § 3º e parágrafo com redação dada pela Lei nº 10.793, de 1 dezembro de 2003 “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, ainda que, contraditoriamente, seja facultativo em determinadas circunstâncias (BRASIL, 2010, p. 23). O segundo, quando em 1998, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento foi difundido no final da década de 90 e propõe a EF “como a expressão de produções culturais, com conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos” (BRASIL, 2001, p. 25), se referindo à cultura corporal.

Embora tenha passado quase três décadas desse novo olhar sobre a EF no contexto escolar e quase quinze anos desde que foi outorgado na legislação como componente curricular, o avanço na organização dos conteúdos ainda é pouco efetivo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Em muitas escolas esta disciplina ainda é encontrada como um tempo/espço onde não se oportuniza aos alunos aprendizagens significativas sobre os saberes da EF. Essa situação tem contribuído para que a disciplina seja desvalorizada, o que conseqüentemente também leva a perda de espaço e de carga horária (MACHADO et al., 2010).

Por outro lado, em conformidade com as orientações dos PCN, na última década foram produzidos materiais curriculares em diferentes estados. Esses materiais sistematizam os temas e conteúdos, de acordo com a diversidade e complexidade das diferentes áreas em cada nível de ensino. Nessas produções, a EF tem ganhado um significativo espaço para organizar-se enquanto disciplina escolar.

No Estado do Rio Grande do Sul (2009), dentro da coleção “Lições do Rio Grande” lançada pela Secretaria Estadual de Educação, foi apresentado um referencial curricular para a Educação Física (RCEF). Na mesma coleção, e como estratégia para facilitar a compreensão das bases conceituais do referencial, foram propostas unidades didáticas, as foram desenvolvidas nas escolas no decorrer do ano letivo de 2010.

Sobre o movimento de organização dos saberes da EF em um currículo, como a coleção “Lições do Rio Grande”, surgem diferentes pesquisas para conhecer como esses documentos são recebidos/apropriados pelos professores. Não só na EF, mas as demais áreas

tem dado especial atenção às produções que sistematizam os saberes pertinentes na instituição escolar, pois de um modo geral, os materiais curriculares influenciam o modo como os componentes curriculares são vistos a partir de novas proposições.

Especificamente sobre a EF, estudos como de Gramorelli (2007), Moraes (2008), Fernandes (2009) procuram averiguar como os professores de EF articulam as proposições em relação à sistematização dos conteúdos às suas concepções e atuações docentes. Sobre o RCEF “Lições do Rio Grande”, já existem alguns estudos específicos. Martiny et al. (2011), fazem uma análise qualitativa dos conteúdos propostos no documento. Silveira et al. (2011) e Weis (2011), se detém em analisar o conteúdo do RCEF em relação as lutas e práticas corporais junto à natureza, respectivamente. No entanto, nos estudos localizados não tem se focado a análise das implicações que tal proposição possa ter no interior da escola e na atuação dos professores. Betti e Jardim (2009) abordam várias questões sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009) e evidenciam essa necessidade da utilização de pesquisas qualitativas para responder uma série de questões, vinculadas especialmente à relação dos professores com a proposta curricular.

Na pesquisa aqui apresentada, o objetivo foi compreender os sentidos atribuídos ao RCEF pelos professores, e perceber a relação que eles estabeleceram com o documento. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas, cuja amostra era de aproximadamente 20% dos docentes atuantes na disciplina de EF na Educação Básica, em escolas estaduais na região da abrangência da 36ª CRE do RS (19 professores). Os participantes da pesquisa foram escolhidos por sorteio de aglomerados, selecionando aqueles que tiveram acesso ao material. Para preservar a identidade dos professores, quando nos referimos aos mesmos utilizamos a numeração de 1 a 19.

As entrevistas foram previamente testadas para que chegássemos a núcleos de perguntas pertinentes a problematização em questão. Assim, as perguntas foram divididas em cinco diferentes blocos: a) dados pessoais, b) formação acadêmica, c) experiência profissional, d) concepções a respeito do ensino da EF e e) questões específicas sobre os RCEF.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Pautado na ideia de que a EF tem um conjunto de conhecimentos para ensinar ao estudante no seu percurso escolar, o RCEF, apresenta uma proposta de organização dos conteúdos em ciclos. Abarca uma série de temas que incluem o esporte, a ginástica, os jogos

motores, as lutas, as práticas corporais junto à natureza, as atividades aquáticas, as práticas corporais expressivas, até dois temas eminentemente teóricos como são as práticas corporais e sociedade e as práticas corporais e saúde. Para cada um dos nove temas, são propostas competências e conteúdos (os sete primeiros, detalhados em dois eixos de saberes: corporais e conceituais) organizados de acordo com a complexidade relativa de cada ciclo escolar (5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano Ensino Médio).

Contudo, como já vimos, a ideia da EF como um componente curricular, não é unânime, nem a organização dos seus conteúdos. Nesta pesquisa, encontramos diferentes posicionamentos entre os professores da 36ª CRE sobre o RCEF, os quais foram reunidos pelas semelhanças em duas grandes categorias. Uma agrupou os docentes cujo parecer foi contrário, e a outra agrupou os que se manifestaram favoráveis à proposta. De cada categoria foram construídas subcategorias, que reúnem os argumentos centrais da postura assumida pelos professores.

#### *Posicionamentos contrários*

Entre os 19 entrevistados sete assumiram uma postura contrária ao RCEF, da qual foram identificadas subcategorias em que os professores: a) mantiveram distância do material; b) consideraram a proposição como inapropriada para a sua realidade de atuação e c) entenderam a proposta com excessivo conteúdo teórico.

Na primeira subcategoria incluímos cinco professores que de uma forma ou outra e, em linhas gerais, manifestaram que sabiam da existência do material, mas que praticamente não o acessaram (“*bem por cima*”). Ainda que as respostas não fossem assertivas em relação ao motivo dessa posição, é possível interpretar que os docentes não acharam pertinente revisar a prática profissional em “diálogo” com um documento curricular. O professor 18, por exemplo, não leu o material porque a escola não o cobrou, pois já sabem como é o seu sistema de trabalho. Também não vê a necessidade nesses documentos porque são burocráticos e a “*EF não precisa disso*”. Em sua concepção, o professor de EF deve saber dar uma boa aula, para que o aluno goste de fazer atividades físicas. Declarou que sua visão da EF é bem diferente da que há hoje e que apesar de achar necessário o planejamento, enfatiza que depois de alguns anos de prática chega um tempo que isso não é mais imprescindível.

Na segunda subcategoria (“material inapropriado para a sua realidade de atuação”), identificamos um caso. As manifestações da professora 14 não se vincularam diretamente a uma posição contrária ao RCEF, mas à inadequação da proposta com o funcionamento da EF na escola em que trabalha. A escola em questão utiliza um sistema de equipes de treinamento,

oficinas (futsal, basquete, voleibol ou handebol) ou então a EF geral para os alunos que não são escolhidos para a primeira e não optam pela segunda. Além disso, as aulas dos meninos são separadas das meninas e realizadas no turno inverso das outras disciplinas (para conseguir reunir alunos de distintas turmas em uma mesma oficina).

Finalmente, temos o caso do professor 3, que classificamos na terceira subcategoria. Na ocasião da entrevista o professor declarou que leu o documento, participou de algumas capacitações, “aplicou” algumas sugestões e o plano de estudos da escola foi reformulado. Contudo, manifesta-se contrário ao documento porque não houve um retorno satisfatório dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas. O professor explica:

*Não me cabe avaliar as Lições do Rio Grande. Eu acho assim ó... que... de repente... foi um bom material... mas muitas atividades demandam muito tempo de aula teórica para a aplicação. [...] Na verdade o que os alunos esperam de uma aula de EF essencialmente prática... então é um ponto dentro da EF... com certeza... então a resposta não é totalmente satisfatória, mas claro que a gente procura né...?! (Professor 3)*

Além das subcategorias descritas, identificamos outros motivos nas falas dos professores, mesmo que aparecessem de modo secundário em seus comentários. Podemos falar de dois argumentos *difusos*: a) a suspeita que o documento teria sido elaborado por profissionais que não estão atuando na escola – “*não pisam na quadra*” – e b) que a proposta não pensou – “*não fecha*” – na estrutura disponível nas escolas.

Em outro plano, que denominamos gestão do currículo (utilização dos documentos pela Secretaria da Educação e a CRE), os professores também teceram críticas, de certa maneira, justificando a posição assumida. Basicamente foram três: a) o modo como as “Lições do Rio Grande” chegaram aos professores – “*apareceu aquele troço lá e ninguém discutiu*”, b) mais uma iniciativa de governo sem continuidade na nova administração estadual – “*após a troca de governo o material ficou em banho-maria*” e c) a forma como as capacitações foram desenvolvidas.

Sem a pretensão de estabelecer uma relação causal (já que outros professores com características similares tiveram uma postura favorável ao documento) foi possível identificar certas características comuns entre os professores que assumiram uma posição contrária. Pelo menos quatro desses professores manifestaram uma forte identificação com a EF tradicional, e os outros três assumiram uma posição intermediária, em que se misturam elementos do discurso legitimador da tradição e do movimento renovador. Nesse sentido, por exemplo, um dos professores entrevistados afirma:

*...criou-se a EF nos anos 60 e 70 ali, pra ela fazer o papel, porque digamos assim, foi testado que três períodos, porque no mínimo a pessoa tem que ter atividade física três vezes por semana, por isso dos três períodos de EF. E hoje aí tu trabalha no Ensino Médio com um período, ou se tem dois períodos, você tem duas aulas juntas, então um dia por semana é impossível trabalhar mesmo a essência da EF, o porquê da EF, de proporcionar atividade física na escola [Fala do Professor 3].*

Essa forma tradicional de conceber a EF tende a ser dos professores de maior idade, logo, com formações iniciais mais antigas e há mais anos trabalhando. Inclusive cinco deles se encontravam encaminhando o processo de aposentadoria. Nesse sentido, um desses professores estabelece uma clara relação entre a sua formação inicial, realizada nos anos 80, e a mudança paradigmática iniciada pelo movimento renovador e seus desdobramentos em propostas como o RCEF,

*...nós fomos preparados para ser técnicos. Então daí depois que entrou essa outra metodologia de digamos fazer o lúdico, fazer com que todo mundo tivesse uma participação, daí foi impactante para nós, inicialmente, pela formação. Porque “nós era” competição pura, muito excludente... Por isso que o lúdico, essa forma de “tu trabalhar”, tu trabalha com todos, mesmo se tiver uma habilidade ou não. “Tu trabalha” de forma mais suave não é aquela cobrança em cima do resultado. [...] E tu sabe que até hoje a gente tem uma certa dificuldade de fazer as coisas. Porque aquilo ficou, a faculdade, a formação te pôs quase como obrigação de “tu ser” um técnico, de “tu ser” um técnico e depois pra tu deixar esse hábito, e “tu levar” todo mundo junto é bem difícil. Mas eu acho que é por aí, a EF tem que servir como elemento capaz de incluir. [...] há os dois âmbitos, o da escola e do treinamento, aí isso são duas situações diferentes né. Por isso que os municípios e as escolas teriam que oferecer esse tipo, por área de interesse... eu trabalho dentro da EF, dentro da Escola, e lá fora outra, diferente, lá no projeto (professor 13).*

Outro ponto importante a salientar é que emerge das entrevistas algo bastante particular à área – a autonomia do professor, o que permite compreender em parte porque do posicionamento contrário de alguns docentes. Essa autonomia aparece em, pelo menos, duas dimensões. Uma delas, quando os professores dessa disciplina trabalham da maneira que preferem, sem que isso seja questionado pelos gestores da escola, isso se dá no momento em que, por exemplo, o professor 18 declara que a escola em nenhum momento cobrou dele que conhecesse o material, embora as outras colegas (16 e 17) estivessem engajadas em implantá-lo. Por outro, quando a disciplina tem um funcionamento determinado pela escola (como em grupos de treinamento ou oficinas), mas no interior da aula o professor não orienta seu trabalho num plano de estudos ou num conjunto de conteúdos a serem seguidos.

Mesmo não nos envolvendo com a prática cotidiana, percebemos que nas escolas onde esses professores atuam, a Educação Física ainda tem fortes laços com a tradição, ora por não ter uma configuração de disciplina escolar, ora por privilegiar somente alguns temas tradicionais e dessa forma é apenas uma atividade, sem intencionalidade pedagógica.

Portanto, percebemos que tanto os professores que não veem a EF como uma disciplina escolar, como aqueles inseridos em contextos onde a EF é um espaço de atividade ou treinamento, não conseguem dialogar com um material como o RCEF.

### *Posicionamentos favoráveis*

Entre os 19 professores entrevistados, 12 se posicionaram favoráveis ao referencial. Entre os motivos que justificam essa posição identificamos três subcategorias, que destacam o RCEF como: a) uma contribuição; b) um norte; c) uma estrutura que antes não havia.

Para um grupo, com concepções e formação mais tradicionais, o RCEF significou uma contribuição. Isso se deu no sentido de que continuaram com as práticas que já tinham, mas o referencial deu mais subsídios e apresentou novos elementos como aspectos teóricos dos temas da disciplina. Viram no material uma base de conteúdos como as já existentes para as outras disciplinas. Contudo, aparentemente, esses professores não atribuíram maiores mudanças as suas práticas cotidianas, elas continuaram as mesmas, adicionadas de algumas pinceladas de novidade.

Nesta categoria incluímos, por exemplo, a professora 7, que manifestou-se favorável ao documento, especialmente pelo fato de a elaboração do material ter tido a participação de professores da sua cidade. Apontou em sua fala a incorporação de novos elementos nas aulas, pois no material havia coisas que, segundo ela, nem sabia que faziam parte da EF. Percebeu então, que a EF é muito mais do que “jogar bola”, que da mesma forma que a “*Matemática ensina que 2+2 são 4*”, a EF também tem o que ensinar e, por isso, deve se impor.

A segunda subcategoria reúne a maior quantidade de professores (cinco), para quem o RCEF significou um *antes* e um *depois*. Foi percebido no discurso desses sujeitos, que se sentiam incomodados com a forma como a disciplina estava sendo tratada, com a chegada dos RCEF tiveram uma visão mais ampla do que compete à matéria na escola. Entenderam o material como uma forma “*mais organizada*” de apresentar a disciplina no contexto escolar, o que para eles antes do RCEF não havia. Essa categoria evidencia o aspecto transitório na concepção da disciplina, quando os professores já não acreditam mais nas suas práticas tradicionais, mas também não tem uma base para elaborar novas, logo o RCEF, significou esse *antes* e *depois*.

Por exemplo, para o professor 4 “*as Lições do Rio Grande que foram implantados no ano passado [...], foi um material importante para a gente ter uma base pra conduzir o trabalho da gente pelo menos. Eu em cima disso fiz o trabalho que eu tô desempenhando*

*agora*”, ou seja, o material serviu como uma base que antes não tinha. Sobre a utilização, diz que enfatiza um pouco mais a teoria e adequou as unidades didáticas de acordo com suas necessidades e possibilidades. Entende que os alunos não gostaram muito da ênfase dada à teoria, “*mas eles vão ter que perceber que tá havendo mudança em relação a isso*”. Como todos os professores entrevistados, o professor 4 queixa-se da falta de estrutura mínima adequada para atender a demanda da proposição. Também que novos materiais são necessários, porque a EF “*está muito solta*” e que tem alunos que só passam pelo futebol e, quando trocam de escola, geralmente ficam perdidos, quando tematizados outros conteúdos.

Na terceira subcategoria, identificamos o grupo que entendeu o RCEF como um “norte”. Diferente dos outros, esses professores já possuíam uma intencionalidade de ensino pautado pela ideia de disciplina, embora vinculados especificamente a conteúdos tradicionalmente privilegiados. Para esse grupo, o principal “norte” dado pelo documento esteve centrado em *o que* tematizar nos diferentes anos. Atribuíram ao material uma mudança significativa na maneira de trabalhar os conteúdos, estabelecendo uma complexidade diferente, conforme o proposto. Contudo, no que diz respeito aos demais temas da cultura corporal (ginástica, práticas corporais junto à natureza, atividades aquáticas, lutas, práticas corporais expressivas), além da principal limitação em relação à infraestrutura, também se viam limitados no domínio desses temas, ou seja, não explicitaram ser contrários, mas se veem impossibilitados de abordá-los para além da dimensão conceitual.

A professora 9, por exemplo, declara que as *Lições* responderam ao que há um bom tempo a angustiava, pois sabia que precisava “*partir para outra*”, desconfiava que a EF era bem mais. Em suas palavras, quando o documento surgiu “*parece que era aquilo que faltava*”. Participou de todas as capacitações e consultou o material para orientar a sua prática. Encontrou na parte teórica a sua maior dificuldade diante dos alunos. A partir do material, com a coordenação, reformulou o plano de estudos da escola, pois acredita que o caminho para a EF é essa sequência. Quanto aos novos materiais, vê a necessidade de que auxiliem mais especificamente a como trabalhar, citando o esporte como exemplo, onde diz ter dúvidas do que ensinar em cada ano, pois parece ser sempre a mesma coisa.

Os docentes que estabelecem uma relação de apoio e suporte com o documento, apresentaram maior dispersão em suas características quando comparado com o grupo que assumiu uma posição contrária. Dos doze professores, sete apresentaram argumentos legitimadores para EF que misturam aspectos tradicionais com elementos do movimento renovador, e dois professores apresentaram uma concepção identificada com parâmetros atuais para a área. Ainda assim, quatro professores justificaram a EF com perspectivas bem

tradicionais – “*pra mim é a questão da socialização né? [...]a formação deles tanto física, quanto moral e ética*” (Professora 19). Por outro lado, foi entre estes últimos que predominou o apoio na ideia da novidade (novas atividades), mas não no sentido de organização disciplinar.

Também há uma maior dispersão nas idades, distribuídas entre 28 e 48 anos, o que se vincula com formações mais recentes e com menos anos de serviço (faltam muitos anos para aposentadoria). Parte destes professores se formou num curso que começou a funcionar no início da década dos noventa, período em que o movimento renovador passa a influenciar também a formação inicial e tem em documentos como os PCN referências importantes. Também entre os professores favoráveis ao documento aparecem objeções à forma de gestão do currículo. Particularmente, à forma como o material “*apareceu*” nas escolas (“*tive que parar o que eu ‘tava’ fazendo, começar aquilo, fico uma coisa assim meio...*” Professora 1) e o processo de capacitação.

#### *Síntese e hipótese sobre a relação entre perfis e posicionamentos*

Os posicionamentos dos professores não podem ser interpretados como uma questão apenas individual, mas sim como produto de uma socialização profissional própria de uma época e de um contexto. Portanto, neste ponto buscamos estabelecer relações entre a posição dos professores diante do RCEF e características como gênero, idade e formação.

Diante da Tabela 1, percebemos algumas tendências quanto a esses fatores. Sobre a questão do gênero, percebemos que o posicionamento favorável foi da maioria mulheres, enquanto que dos contrários, a maioria homens. A faixa etária também apresenta uma tendência interessante, a maioria dos posicionamentos favoráveis é de professores até 40 anos de idade (80%), já dos contrários, são 56% em idade a partir dos 41 anos. Isso se reflete diretamente na formação, onde 55% dos professores contrários graduaram-se em instituições com um currículo “tradicional-esportivo” (BETTI; BETTI, 1996), enquanto que a maior parte (87%) dos professores favoráveis teve uma formação orientada por princípios do movimento renovador (Formação Crítica).

**Tabela 1 – Relação dos posicionamentos com idade, gênero e formação.**

|                        | Masculino | Feminino | - 40 anos | + 40 anos | Formação Crítica | Formação Tradicional |
|------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| <b>Favoráveis (12)</b> | 3         | 9        | 8         | 4         | 7                | 5                    |
|                        | 38%       | 82%      | 80%       | 44%       | 87%              | 45%                  |
| <b>Contrários (7)</b>  | 5         | 2        | 2         | 5         | 1                | 6                    |

Desse modo, há indícios de que além das questões intrínsecas sobre o currículo, como a seleção do que deve ser ensinado, estão fatores extrínsecos que perpassam a implantação de uma proposta curricular. A partir dos dados apresentados e dessa constatação levantamos três hipóteses sobre esses fatores que perpassam a implantação de um documento com as características do RCEF e os sentidos atribuídos a esse material pelos professores.

A primeira delas diz respeito ao gênero. Os dados revelam uma tendência das mulheres em aderir o material proposto, inclusive por aquelas que estão mais próximas das concepções tradicionais. Somente uma professora se manifestou contrária ao material, mas isso esteve ligado especificamente à forma como a disciplina se configura na escola, o que a levou ao entendimento de que o material não seria pertinente. De outro modo os professores que se posicionaram contra, mantêm essa posição por estar vinculada a tradição da EF e acreditam que a proposta está longe de atender a demanda da disciplina, do modo como a veem. Assim, aparenta que, nesta pesquisa, as mulheres possuem uma predisposição em adaptar-se a dinâmica da área que vem passando por profundas mudanças, inclusive de sentido dentro da instituição escolar. Enquanto parece que para os homens, manter suas convicções sobre a EF é uma maneira de firmar-se dentro dessa instituição, de modo que se ceder poderá perder um espaço já conquistado.

A segunda hipótese se vincula às idades. Assim como em relação ao gênero, as porcentagens eram inversas, no que se refere às idades isso também ocorre. Os professores mais jovens foram os que mais se aproximaram da proposta, embora, alguns dos professores que aderiram já estivessem próximos de aposentar-se. Podemos conjecturar que o fato de os professores mais jovens vincularem-se a proposta pode estar ligado ao fato do tipo de formação que tiveram, que também já veio passando por significativas mudanças no que se refere à EF escolar. Contudo, não podemos estabelecer essa constatação como um padrão, tendo em vista que professores (4 e 19) próximos à aposentadoria, se vincularam ao RCEF. Portanto, não há como estabelecer uma disposição dessa ou daquela faixa etária, mas os dados apresentam que há uma tendência de os professores mais jovens aderirem ao material.

E, por último a hipótese sobre a formação. O principal elemento que emerge aqui é o de que praticamente todos os professores contrários ao RCEF tiveram sua graduação em um curso de viés tradicional, e o único sujeito que se manteve contrário, mas que teve formação mais próxima ao movimento renovador posicionou-se desse modo em função das

características da disciplina na escola onde atua<sup>1</sup>. Em contrapartida, dos professores favoráveis, especialmente os nove que estão alocados nas categorias *Lições do Rio Grande* como um norte e *Lições do Rio Grande* como uma estrutura que antes não havia, somente dois tiveram sua formação em instituições tradicionais. Assim, entendemos que possivelmente o tipo de formação influencia fortemente o sentido atribuído a uma proposição como a do RCEF, especialmente pelas peculiaridades dessa disciplina.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Analisar os sentidos atribuídos a um material como o RCEF requer uma observação sensata e que leve em conta o cenário das representações dos professores. Essa pesquisa nos permitiu entender que as concepções que orientam a atuação dos docentes podem ser um forte vetor na relação que estabeleceram com o material curricular. A EF como disciplina escolar, que se compromete com a dimensão cultural e que organiza os saberes de uma maneira que seja considerada apropriada ao nível educativo ou grupo de alunos é algo pouco comum para a área. Desse modo, ainda é um tema controvertido entre os professores, que embora admitam a necessidade de organizar a disciplina, boa parte, ao se deparar com um material nos moldes do RCEF, sentiu-se limitado em sua utilização, ou então se manteve indiferente ao material.

Entendemos que, os sentidos atribuídos pelos professores ao RCEF trazem tanto as marcas das concepções, disposições e trajetórias profissionais desses sujeitos como do percurso histórico da disciplina. Assim, avançar no sentido de compreender cada vez mais a complexidade e como esses fatores se entrelaçam nas práticas docentes, pode potencializar a efetividade desses materiais, na organização da EF e a legitimidade desta enquanto componente curricular, fazendo com que os professores não “engasguem” (FREIRE; SCAGLIA, 2004) no momento em que são questionados sobre o que a EF pode ensinar.

---

<sup>1</sup> A escola trabalha com sistema de treinamento, escolha de modalidades ou então a EF geral. As aulas são separadas entre meninos e meninas e no turno inverso. Ao chegar a 5ª série do Ensino Fundamental, os alunos podem escolher as modalidades que desejam praticar, podendo ser voleibol, handebol, basquete e futebol/futsal, ou só treinamento de basquete ou voleibol, ou ainda a EF que os professores chamam de geral, a qual abrangeria as todas as práticas corporais e não só uma modalidade.

PHYSICAL EDUCATION GUIDELINES OF THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL/BRAZIL - 2009: THE MEANINGS ATTRIBUTED BY TEACHERS FROM THE AREA OF THE 36TH COORDINATION'S OFFICE FOR EDUCATION

ABSTRACT

*This study analyses the meanings attributed by teachers to the curricular guidelines of Physical Education (PE), suggested by Rio Grande do Sul's Department of Education in 2009. For that, it was developed a qualitative field research with teachers from the area of the 36th Coordination's Office for Education. The collected information shows favorable and contrary demonstrations related to this proposal. In both postures were identified reasons that led towards one or the other. The meanings attributed to the material bring along marks of the teachers concepts and paths, the subject's historical route and its current settings in the school environment.*

KEYWORDS: School Physical Education; Curricular materials; Teaching practice.

EL REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA RED DE EDUCACIÓN PROVINCIAL DE RIO GRANDE DO SUL – 2009: LOS SENTIDOS ATRIBUIDOS POR PROFESORES DE LA REGIÓN DE LA 36ª COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN

RESUMEN

*El estudio analiza los sentidos atribuidos por los profesores al referencial curricular de Educación Física (EF), propuesto por la Secretaria de Educación de la Provincia de Rio Grande do Sul en 2009. Con ese propósito fue desarrollada una investigación de campo, cualitativa, con profesores que trabajan en la región de la 36ª coordinación de educación (CRE). Las informaciones producidas permiten identificar posicionamientos favorables y contrarios a la propuesta. En ambas posturas fueron identificadas razones que llevan a una u otra posición. Los sentidos atribuidos al material traen las marcas de las concepciones y trayectorias de los profesores, el itinerario histórico de la disciplina y su actual configuración en el contexto escolar.*

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Materiales curriculares; Prática docente.

REFERÊNCIAS

BETTI, M; BETTI, R. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**. Rio Claro/SP, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BETTI, M.; JARDIM, J. G. Saberes profissionais dos docentes e qualidade da aprendizagem dos alunos: questões e reflexões a partir da proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo. **Anais do 4º CONPEF**. Londrina, 2009. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral20.pdf>>. Acesso em 01 out. 2011.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. de 2010, p. 1-14.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FERNANDES, Anael. **A proposta pedagógica para a Educação Física Escolar nas séries iniciais da Rede Pública estadual paulista**. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: PUC, 2009.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo** – cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **O impacto dos PCN na prática dos professores de educação física**. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo: USP, 2007. 153 p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. FRAGA, Alex Branco. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 129-147, abr/jun. 2010.

MARTINY, Luis Eugênio; NASCIMENTO, Samara Queiroz do; GOMES-DA-SILVA, Florêncio Pierre Normando. O Referencial Curricular da Educação Física do estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Rev. Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MORAES, Edmilson da Penha. **Educação Física Escolar e a Educação Básica**: a visão dos professores acerca de uma proposta curricular da disciplina. Dissertação de Mestrado apresentado a Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2008. 122 p.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SILVEIRA, Raquel da. As lutas enquanto conteúdo da Educação Física escolar: um olhar a partir do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. **Anais do XVII CONBRACE e IV**

**CONICE.** Porto Alegre, 2011. Disponível em <[http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/schedConf/presentations](http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/schedConf/presentations)>. Acesso em 01 out. 2011.

WEIS, S. Atividades na natureza como conteúdo da educação física escolar: o caso da orientação. In: **XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2011**, Porto Alegre . “Anais do XVII Conbrace/IV Conice”. Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: [http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/paper/view/2962/1488](http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/2962/1488). Acesso em: 20 set. 2011.