

MATERIAIS CURRICULARES COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Paula Pereira Rotelli

RESUMO

Esta pesquisa etnográfica pretendeu analisar o processo de construção e utilização de Materiais Curriculares (MC) na prática docente de Educação Física. Os resultados indicam a necessidade de um espaço na Escola que oportunize diálogos entre professores sobre sua prática e saberes, para cujo processo, concluímos, pode contribuir o uso e a construção de MC.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática pedagógica; Materiais Curriculares.

INTRODUÇÃO

O estudo foi desenvolvido por meio de investigação etnográfica visando a desvendar no cotidiano da prática pedagógica de professores de Educação Física os saberes/fazeres envolvidos no processo de utilização e construção de Materiais Curriculares (MC). Propomos que eles sejam adotados como uma estratégia de formação de professores em serviço, numa perspectiva tanto crítica como criativa.

Entendemos os MC como “materiais didáticos” que, num dado contexto educacional, estão “de acordo” com a proposta curricular e que atuam como um potente dispositivo de discurso educativo (TERRA; AGUIAR; ROTELLI, 2007). A análise de Martinez Bonafé (2002) sobre o livro-texto, de que é na escola que este MC encontra-se com o campo social e nutre-se de significados, pode ser generalizada aos demais materiais, codificando a cultura selecionada no currículo e dando-lhe forma pedagógica. Alguns autores², embora utilizem denominações distintas para se referirem aos MC, concordam que sua função é ajudar ou facilitar o trabalho docente.

Quando partimos para uma análise dos MC no âmbito da Educação Física, o termo tradicionalmente é relacionado aos recursos que formam os equipamentos de uma instalação específica para a realização de atividades físicas. Já, no conjunto de MC dirigidos a favorecer a melhora dos processos de ensino-aprendizagem, segundo Velázquez Buendia (2001), eles

¹ Este trabalho resulta da dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com apoio da CAPES/REUNI.

² Como Zabala (1990), Gimeno Sacristán (1991), Blanco (1994), Parcerisa (1996), Area (1999), Peiró Verlet (2001), Martínez Bonafé (2002) e Garcia Montes e Ruiz Juan (2005).



ajudam não apenas no planejamento, como também no desenvolvimento da capacidade de aprender de forma cooperativa e autônoma.

CLASSIFICAÇÃO DOS MC

No âmbito brasileiro, um estudo realizado por Terra, Aguiar e Rotelli (2007) originou uma classificação dos MC em quatro categorias, assim definidas:

1) MC Tradicional (MCT): ao ser observado, remete automaticamente ao esporte ou à atividade física e é industrializado. Exemplos: bolas das diversas modalidades esportivas, cordas, redes, traves, etc.;

2) MC Tradicional alternativo (MCTa): ao ser observado, remete ao esporte ou à atividade física, porém, é de criação do professor e/ou alunos. Exemplos: bolas de meia, sacos de areia, etc.;

3) MC não-Traducional (MCnT): material curricular industrializado que, ao ser observado, não remete ao esporte ou à atividade física, mas que é utilizado para tratar deles. Exemplos: livro, textos, figuras, etc.; e,

4) MC não-Traducional alternativo (MCnTa): ao ser observado, não remete ao esporte ou à atividade física, mas é utilizado para tratar deles. É criado pelo professor e/ou alunos, ou seja, não é industrializado. Exemplos: painéis, maquetes, cartazes etc.

Tal classificação pode servir como eixo orientador na análise e debate com relação aos saberes escolares produzidos no processo ensino-aprendizagem, visto que a opção por determinado MC pode excluir ou restringir determinado conhecimento. Aqui partimos da perspectiva de que os MC podem, também, ser uma estratégia educativa para o professor na medida em que lhe ajudam a interrogar sobre os problemas de ensino e lhe permitem experimentar de um modo autônomo e responsável suas próprias estratégias de ação (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002).

A construção de MC pode ser uma relevante ferramenta na formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, eles devem ser pensados e desenvolvidos a partir das reflexões e decisões dos próprios professores, não se limitando a seguir as instruções de uso de determinados pacotes curriculares que já vêm prontos (CONTRERAS, 1997). Entretanto, não podemos esquecer a necessidade de avaliar o impacto real dos materiais produzidos nas situações concretas de aula. Assim, buscamos refletir: como a utilização e construção de Materiais Curriculares contribuem para a prática docente e para a formação do



professor de Educação Física?

A partir do problema levantado teve-se por objetivo descrever e analisar criticamente o processo de construção e utilização de Materiais Curriculares na prática pedagógica de professores de Educação Física. Nossa intenção foi colaborar com a construção de princípios e diretrizes para a formação de professores de Educação Física.

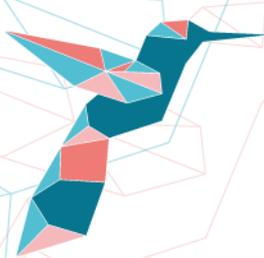
O DESENHO METODOLÓGICO: A PERSPECTIVA DA ETNOGRAFIA EDUCATIVA

Entendemos que a eleição de uma determinada metodologia para desenvolver uma investigação deve estar relacionada com o objetivo desta, pelos pressupostos teóricos empregados pelo investigador e pela “seleção de um desenho metodológico que nos permite aprender o máximo possível sobre nosso objeto de investigação, sobre o fenômeno em questão” (RODRÍGUEZ, 1999, p. 99). A perspectiva metodológica etnográfica se aproxima do objetivo desta investigação, pois permite, segundo Eisner (1998), revelar nos espaços educativos as debilidades, sinalizar as necessidades ou preparar caminho para as mudanças, o que implica, neste caso, uma “descrição densa” do problema a ser investigado.

Para Molina Neto (1999), este tipo de investigação possibilita uma interação e cumplicidade entre o sujeito e o objeto de pesquisa. Considera ainda que na Educação Física a etnografia educativa oferece conhecimentos significativos, oportunizando ao sujeito investigador a oportunidade de efetivar o papel de redescobrir a cultura em que vive, já que este processo efetiva-se “em um ambiente rico em contradições, hegemonias e resistências culturais – a escola” (MOLINA NETO, 1999, p. 108).

A escola, *locus* desta pesquisa, representa um ambiente social familiar para o pesquisador. Tal familiaridade evidencia o problema de afastar-se, muito mais do que o de aproximar-se, o que Tura (2003) chama de capacidade do *estranhamento*. Segundo esta autora, são as idas e vindas, ou a dinâmica de aproximação e distanciamento, oportunizada pela imersão na vida do grupo estudado, que descortinam sentidos e marcam perplexidades e indagações. Uma dialética de aproximação e afastamento que possibilita a reconstrução social do conhecimento implícito nas ações dos atores envolvidos.

Por ser um trabalho de enfoque etnográfico e considerando a necessidade de uma “descrição densa”, o estudo foi desenvolvido no interior de uma única escola pública de Florianópolis, com três professores de Educação Física. O número “reduzido” de professores justificou-se pela necessidade de acompanhá-los por mais tempo. Os instrumentos utilizados



para a obtenção dos dados foram o diário de campo, a observação participante, entrevistas e análises de documentos.

Inicialmente, o número de professores de Educação Física a ser acompanhado nesta escola correspondeu a dois, pois apenas dois professores foram apontados como utilizadores e construtores de MC. Entretanto, em campo percebemos que outro professor se destacava pela quantidade de materiais que utilizava e pela postura em sua prática no uso destes, mesmo não sendo um construtor de materiais. Assim, pareceu-nos pertinente incluí-lo nas observações, tendo em vista, também, as ausências, por problemas de saúde, de outro professor que estava sendo acompanhado. Então, após o contato com a Rede Municipal de Ensino para a autorização da pesquisa, entramos em contato com a direção da Escola, que também não se opôs e, em seguida, houve a aceitação voluntária dos/as professores/as³ para participarem da pesquisa, após a explicação de seus objetivos.

Foram seis meses de permanência em campo, pois o processo de negociação para entrada no mesmo não foi uma tarefa simples, requerendo determinados cuidados por parte do pesquisador. Este tempo de permanência implicou em um fator relevante que “diz respeito à ‘profundidade das observações’, ou seja, estas deviam ser contínuas e sistemáticas” (NEGRINE, 1999, p. 68), para que assim fosse possível, numa perspectiva qualitativa crítica, compreender a realidade construída que se desenvolve em uma relação social, que pode apresentar-se heterogênea e contraditória (ZAGO, 2003). Ao pesquisador é necessário adentrar o mundo do investigado, tornando visíveis “aquelas situações de vida que estão escondidas e que, só por virem à luz, são elementos de denúncia do *status quo*” (CARDOSO, 1986, p. 95). Segundo esta mesma autora, sendo os dados bem coletados, eles devem falar por si mesmos, pois

A coleta de material não é apenas um momento de acumulação de informações, mas se combina com a reformulação de hipóteses, com a descoberta de pistas novas que são elaboradas em novas entrevistas. Nestas investigações, o pesquisador é o mediador entre a análise e a produção da informação, não apenas como transmissor, porque não são fases sucessivas, mas como elo necessário (CARDOSO, 1986, p. 101).

³ Num total de três professores, denominados como professor 1, professor 2 e professor 3.



Assim, as observações tiveram início em agosto de 2011 e prosseguiram até dezembro do mesmo ano. Os professores 1 e 2 foram acompanhados, cada um, em duas turmas: o professor 1 com dois sextos anos e o professor 2 com um sexto ano e uma sétima série. Já, o professor 3, integrante *a posteriori*, teve turmas de 4º, 5º e 6º anos acompanhadas. Além da observação participante nas aulas, houve participações em reuniões pedagógicas da escola e em encontros de formação da Rede. Foram, também, realizadas entrevistas com os três professores e com a Orientadora Pedagógica. Com os primeiros, para aprofundar questões pertinentes às observações e destrinchar o processo de construção e utilização dos MC e com a última, para recolher esclarecimentos sobre a formação na Escola.

Após a digitação do diário de campo e das entrevistas, procedemos à análise das informações por meio de uma cuidadosa leitura, a ponto de tentarmos alcançar uma estreita familiaridade com esta (HARMMERSLEY; ATKINSON, 1994), destacando suas principais ideias, aquilo que “saltava aos olhos” e o que “destoava destes”. Na etnografia, este processo de análise da informação

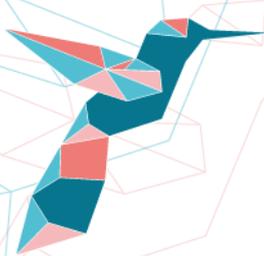
[...] não é um processo diferente ao da investigação. Inicia-se na fase anterior ao trabalho de campo, na formulação e definição dos problemas de investigação e se prolonga durante o processo de redação do texto. Formalmente, começa a definir-se diante notas e apontamentos analíticos; informalmente, estão incorporados as ideias, intuições e conceitos emergentes do etnógrafo⁴ (HARMMERSLEY; ATKINSON, 1994, p. 223).

Apesar de conscientes da impossibilidade de aproveitar toda a informação adquirida no trabalho de campo (HARMMERSLEY; ATKINSON, 1994), procedemos à categorização. Os trechos analisados foram grifados com cores diferentes para destacar aspectos que correspondiam à prática pedagógica, ao uso dos MC, às formações e às reflexões dos atores participantes das observações realizadas.

CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A primeira categorização dos dados resultou na constituição de 32 unidades de significados, conforme quadro abaixo:

⁴ Tradução nossa.



Quadro 1 – Unidades de significados

1- Materiais Curriculares Tradicionais (MCT)	17- Percepções sobre o processo de construção de MC
2- Materiais Curriculares não-Tradicionais (MCnT)	18- Características dos MCI
3- Materiais Curriculares Tradicionais alternativos (MCTa)	19- Metodologia de uso dos MCI
4- Materiais Curriculares não-Tradicionais alternativos (MCnTa)	20- Resquícios da formação inicial
5- Atividades desenvolvidas	21- Formação em serviço
6- MC recebidos pela escola e os que faltam nesta	22- Planejamento e práticas individuais e coletivas
7- MC adquiridos pelos professores	23- Formação da Rede
8- Observação dos alunos sobre os materiais e/ou aulas	24- Processos avaliativos da Rede e sua implicação na prática e formação
9- Encontro entre os professores	25- Relatório dirigido a vestimenta inadequada
10- Desencontros entre os professores	26- Atuação da coordenação em relação aos professores e Escola
11- Estratégias e posturas metodológicas	27- Práticas exitosas envolvendo a construção de MC
12- Princípios e conteúdos abordados	28- Reivindicações dos professores
13- Anseios e observações sobre a prática	29- Utilização dos MC pelos alunos
14- Avaliação e normas disciplinares	30- Construção de MC pelos alunos
15- Processo de construção de MC	31- Participação dos alunos nas aulas
16- Critérios de construção de Materiais Curriculares Impressos (MCI)	32- Atividades desenvolvidas pelos alunos



Como sublinha Harmmersley e Atkinson (1994, p. 231) “ler o corpos de dados e gerar conceitos que lhe deem sentido é a fase inicial da análise etnográfica”⁵, produzindo à frente outros conceitos mais significativos analiticamente. Segundo os mesmos autores,

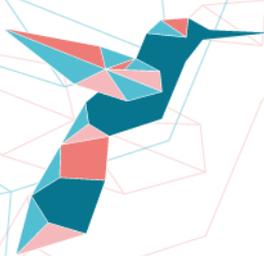
Uma vez adotadas categorias analíticas concretas para a organização dos dados, a tarefa seguinte consiste em começar a trabalhar naquelas que parecem ser fundamentais para a própria análise, com vistas a clarificar sua significação e estabelecer as relações com outras categorias⁶ (HARMMERSLEY; ATKINSON, 1994, p. 231).

Desse modo, apresentamos a seguir, em bloco, as principais categorias encontradas neste processo, acompanhadas das justificativas:

1. *Materiais utilizados e atividades desenvolvidas durante as aulas*: MC que estão disponíveis e materiais ausentes na Escola; MC utilizados nas aulas; atividades e conteúdos abordados nas aulas; MC adquiridos pelos professores e utilizados em aula; impressões dos alunos sobre os MC e impressões sobre as aulas.
2. *Participação dos alunos nas aulas e a percepção destas por eles*: interesse de participação nas aulas; comportamentos dos alunos; utilização e conservação dos MC pelos alunos; construção de MC pelos alunos em aula e comentários dos alunos sobre as aulas.
3. *Metodologia*: momentos de diálogo entre os professores; desentendimentos e/ou desencontros entre os professores e entre estes e a coordenação; temas, conteúdos e princípios abordados pelos professores; estratégias metodológicas; posturas e normas disciplinares; anseios, dúvidas e observações da prática e a construção dos MC.
4. *Materiais impressos*: critérios e etapas na construção dos MCI, estratégias de uso dos MCI na prática docente; abordagem metodológica aplicada ao uso dos MCI e características dos MCI.
5. *Prática pedagógica/formação docente/formação em serviço*: formação inicial e a formação em serviço; processo de formação empregado pela Rede; planejamentos e práticas pedagógicas; atuação da equipe pedagógica da Escola; processos avaliativos da Rede; reivindicações dos professores e a estratégia de utilização do

⁵ Tradução nossa.

⁶ Tradução nossa.



relatório de participação.

As categorias encontradas, que emergiram da análise, serviram de base para a construção dos Capítulos da dissertação, numa descrição, explicação e análise dos fatos. Neste processo de construção buscamos relatar os processos vivenciados num diálogo com as leituras realizadas anteriormente e, posteriormente, quando estas foram necessárias em resposta ou compreensão do que a prática queria nos relatar. Neste processo de entendimento, fomos descortinando e desvelando os fatos, buscando responder a indagação de como os MC podem ser utilizados e construídos de maneira a servirem como estratégia de formação dos professores que atuam na Escola.

Na tabela que segue, distinguimos, com base na classificação proposta por Terra, Aguiar e Rotelli (2007), os materiais utilizados por cada professor durante o processo de observação de suas aulas.

Quadro 2 - Materiais Curriculares utilizados pelos professores durante a prática pedagógica observada

Categoria	Professor 1	Professor 2	Professor 3
MCT	- bolas de futebol - bolas de futsal - bolas de voleibol - balizas de futsal - mastros de voleibol - rede de voleibol - bolas de basquetebol - tabelas de basquetebol - jogos diversos (cartas, tabuleiro, de mesa) - cones	- bolas de futebol - bolas de futsal - bolas de voleibol - balizas de futsal - mastros de voleibol - rede de voleibol - bolas de handebol - apito - tatame - bolas de borracha	- bolas de futebol - bolas de futsal - bolas de voleibol - bolas de basquetebol - balizas de futsal - tabelas de basquetebol
MCnT	- filmadora - vídeo - rastelo - trena - toco de árvore - barbante - folha de papel almaço sem linhas	- folha cartolina - régua de 50 cm - canetas - lápis grafite - lápis de cor - canetas hidrocor - folha sulfite - lousa - cadernos	...
MCTa	- caixa de areia para salto
MCnTa	- trabalho de pesquisa - apostilas	- cartazes - textos informativos	- trabalhos de pesquisa



- relatório - planilha de observação e avaliação	- relatório	
--------------------------------------------------------	-------------	--

Fonte: Diário de campo.

Dentre os MC observados, os MCT foram disponibilizados pela Rede às Escolas, sendo os mais utilizados por todos os professores, entretanto, de maneiras distintas. No uso destes, há duas situações antagônicas: na primeira, os professores 1 e 2 tornam-se reféns do que consideram escassez de materiais, por sempre visualizarem o uso destes em números restritos (geralmente uma bola de voleibol e outra de futebol, ou uma de futebol e duas de voleibol, como frequentemente observado); na segunda, o professor 3 lança mão de solicitar emprestado aos seus pares e assim faz uso de maior número destes (como de cinco bolas de futebol, seis bolas de voleibol, ou ainda, três de voleibol, duas de futebol e três de basquetebol, como também foi observado). Porém, o mais interessante no uso de tais quantidades pelo professor 3 é o fato disto lhe possibilitar/incentivar a criar atividades para que todos participem, tornando a aula mais atrativa à participação dos alunos, além de superar a falta de objetivos que se apresenta quando os materiais apenas são disponibilizados, o que se torna mais crítico se isto ocorrer com pouca quantidade de materiais.

Porém, não podemos condenar uma proposta quando esta não inclui certa quantidade de materiais. O que estamos questionando é justamente o desresponsabilizar-se do professor de seu papel como ministrante da aula quando, ao deparar-se com uma quantidade escassa, procede apenas de modo a entregar o material para que os alunos façam o uso que bem entenderem. Nesta situação, alguns alunos serão excluídos, outros não se sentirão motivados e competências não serão trabalhadas. Tal constatação e reflexão ecoa com o que menciona Devís *et al.* (2001) sobre o uso de materiais. Para estes autores, o uso do material pode mudar o sentido com o qual ele foi concebido. O material tradicional pode ser usado no sentido de enfatizar um currículo tradicional, como também, dependendo do uso que dele faz o docente, servindo para refletir e vivenciar o fenômeno sociocultural da Educação Física e do Esporte. Entretanto, os mesmos autores atribuem, como fundamental, o fato de os MC contribuírem, numa perspectiva crítica, para a reflexão, sendo, inclusive, elaborados pelos professores. E assim, os professores 1 e 2 se mostram mais atuantes quando fazem uso em sua prática dos MCI, com o professor 3 sequer cogitando tal perspectiva. Isto nos leva a cogitar a necessidade destes professores terem a chance de sentar, dialogar e refletir sobre sua prática, sobre como



podem dinamizá-la com o repensar de suas experiências e as de seus colegas, ousando pensar a construção de um planejamento coletivo, no qual todos têm muito a contribuir e, assim, beneficiar-se.

Apesar de todos os professores fazerem uso de MCT, não fazem uso de uma grande diversidade destes; materiais, inclusive, disponíveis na escola. Os MCT utilizados pelos professores correspondem a bolas (de handebol, futsal/futebol, basquetebol, voleibol e de iniciação – as bolas de borracha), balizas de futsal, tabelas de basquetebol, redes e mastros de voleibol, cones, apito e tatame. Entretanto, nem todos fazem uso de todos os materiais citados. Mas nenhum professor fez uso, durante o período de observação, de outros materiais disponíveis na escola, como bambolês, cordas, elásticos, petecas, jogos de taco, mesa e kit de tênis de mesa, bolas de tênis, coletes e colchonetes. Materiais que poderiam ser acrescentados tanto na proposta pedagógica, quanto apenas disponibilizados, tendo em vista o grande número de alunos que se recusam ou que não se motivam (ou ainda, não são motivados) a participar das constantes atividades de jogo de futebol e “rodinha” de voleibol.

Como constatado por Taffarel (1985), a diversidade de materiais é um componente essencial para desenvolvimento da criatividade e para oportunizar ao professor desenvolver uma aula interessante do ponto de vista pedagógico. Ponto de vista compartilhado por Javier Ballesta (1995 *apud* PARDO, 2007), segundo este, quanto mais diverso e diversificado sejam os materiais, mais provável será a elaboração de propostas educativas singulares. E, nesta perspectiva, faz-se essencial, segundo Betti (2001), na atualidade, a incorporação das mídias, ou seja, meios de comunicação como jornal, revistas, rádio, televisão, internet, dentre outras. Meios ainda pouco utilizados nas propostas dos professores, sendo que, apenas em um momento os professores 1 e 3 solicitaram aos alunos a realização de *trabalho de pesquisa* utilizando como ferramenta a internet.

A segunda categoria de MC mais utilizadas pelos professores foi de MCnT, sendo que o professor 3 não fez uso destes. Já os professores 1 e 2 o fizeram com distintas perspectivas. Para o professor 1, estes foram utilizados como ferramentas para auxiliarem na realização das atividades práticas pelos alunos. Enquanto que na prática pedagógica do professor 2 estes foram manipulados pelos alunos para a construção de MCnTa (cartazes). Verificamos que, se houvesse um diálogo envolvendo estas distintas perspectivas, estes professores poderiam diversificá-las. No entender de Campos e Pessoa (2001),

A certeza das prescrições técnicas e mecanizadas, as rotas lineares em que as professoras e os professores devem enveredar para chegar a um lugar claramente definido estão aos poucos cedendo lugar a uma tensão que impulsiona a busca de novos saberes que, ao se cruzarem, podem emitir sinais para a melhor compreensão da escola e da prática nela realizada (CAMPOS; PESSOA, 2001, p. 185).

Ainda, para esses autores,

As professoras e os professores que se prendem somente nas suas ações práticas, sem uma reflexão mais rigorosa sobre elas, acomodam-se a essa única perspectiva e aceitam, sem críticas, o cotidiano de suas escolas, com ações rotineiras no enfrentamento dos problemas que ali acontecem, sem vislumbrar as inúmeras alternativas dentro de um "universo maior de possibilidades" (Zeichner, Liston, 1996, p.9) (CAMPOS; PESSOA, 2001, p. 191).

Isto não significa dizer que os professores não refletem sobre suas práticas. Como seres pensantes, eles estão sempre se indagando ou também se criticando, e em muitos momentos eles fazem apenas isso, sem mudar a prática, como se isto não os tocasse, ou seja, sabem que precisam mudar, mas não mudam, por falta de motivação ou mesmo por falta de tempo, ou, ainda, de apoio por parte da equipe pedagógica. Pensando nesta possibilidade de mudança, isto poderia ser dinamizado pelo encontro entre os professores para a construção de MC, como uma maneira de colocar os professores em contato, em diálogo, revendo suas práticas, planejando o momento atual e futuro, refletindo coletivamente e, assim, construindo novas práticas. Segundo Dias-da-Silva (1997, p. 129), “há que se considerar que (também) o professor precisa ser reconhecido como *sujeito de seu fazer cotidiano*. É preciso que o próprio professor tenha condições para que ele também construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho”.

A terceira categoria mais frequentemente utilizada de MC nos faz refletir sobre o anseio de inovar a prática, a que se propuseram ou ansiaram os professores 1 e 2. Mas todos os professores utilizaram-se destes materiais, porém, em graus e diversidades variadas. Enquanto o professor 3 apenas solicitou *trabalhos de pesquisa* a serem construídos pelos alunos, os professores 1 e 2, além dos solicitados aos alunos, também foram construtores de materiais: o professor 2, com a elaboração dos *textos informativos* para serem utilizados pelos alunos, e o professor 1, com as *apostilas* que apresentaram a mesma finalidade, ou seja, serem consultados pelos alunos, mas também, com o uso das *fichas de acompanhamento das*



atividades e as *provas escritas* para a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Entendemos que aprimorá-los e ultrapassar suas limitações de uso seria algo oportunizado pela troca de experiências entre os professores, num diálogo sobre a prática, na perspectiva de reconstrução dessa mesma prática, pois

Esses sujeitos produzem, em sua prática, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola (DICKEL, 2001, p. 41).

Assim, entendemos que se houvesse um momento ou um espaço, como o solicitado pelos professores durante uma das reuniões pedagógicas, para que algumas questões fossem colocadas em discussão, posturas poderiam ser evidenciadas pelas necessidades do cotidiano, transformando-se em ações educativas, como o fato do professor 1 adquirir materiais (jogos de tabuleiros e de cartas) para uso em aula, indo de encontro à afirmação do professor 3, de considerar isso um absurdo, devendo a Escola e/ou Rede fornecê-los. Neste diálogo poderiam concluir que a melhor atitude a ser tomada seria a inclusão de tais materiais no planejamento, procedendo à solicitação destes para a equipe pedagógica, direcionando suas ações com um cunho mais político, mobilizando-se para dar voz às suas atribuições práticas. Nesta perspectiva de mobilização, outra questão que poderiam questionar, tornando-se uma reivindicação coletiva, visto que já faz parte de falas individuais, é o atraso no repasse dos materiais pela Rede. Todos estes são problemas enfrentados pelos professores e que podem refletir em sala de aula, ou seja, no cotidiano escolar, necessitando de ser problematizados para, além de um desenvolvimento profissional, permitir uma reconstrução da prática, tendo em vista que,

O desenvolvimento profissional, para Stenhouse, é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação. Em sua proposta, os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar, entre seus pares, discussões de interesse comum e aprofundá-las de tal maneira que suas pesquisas influenciassem as políticas educacionais (Elliott, 1990, p.178). Esse processo ficaria limitado caso os professores se debruçassem, solitários, sobre suas práticas. Fazer uso de anotações que lhes

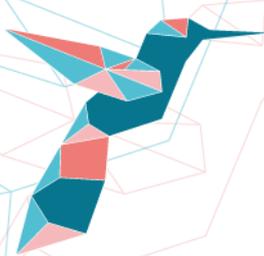
permitam tornar públicas suas reflexões e práticas potencializa a possibilidade de cooperação e de desenvolvimento de conhecimentos profissionais que venham a constituir uma "cultura coletiva" (DICKEL, 2001, p. 55).

Ao socializarem os MC que utilizam e os que constroem, além de dialogarem sobre o processo de construção e metodologia que aplicam no uso destes, os professores potencializam sua própria formação, além de favorecerem usos mais apropriados destes MC em sua prática pedagógica. Assim, defendemos tanto a reflexão sobre o uso, quanto a reflexão sobre a construção dos MC como estratégia de formação de professores em serviço, por entendermos que sua formação é constantemente otimizada pela prática. Porém, isto não significa que os professores podem ser concebidos como técnicos, como defende Schnetzler (2001). Este autor constata que, após a formação inicial, os professores são "jogados" no mercado de trabalho, no caso, a escola, como se já estivessem prontos para desenvolver suas funções, quando, na realidade, eles estão se sentindo "órfãos", sem saber a quem recorrer.

As Universidades deveriam, então, manter um núcleo, laboratório ou grupo ao qual os egressos poderiam recorrer para buscar apoio e orientações, visto que os primeiros anos de docência são essenciais na formação da personalidade docente. Então, este se torna um momento crucial para articular teoria e prática na constituição de uma *práxis* fundamentada e significativa para este docente. Desta maneira, entendemos que encontros mensais, como os que são propostos na formação de área da Rede, não são suficientes para uma formação crítica. É necessário, além da abertura de diálogo com a Universidade, que estes professores se encontrem mais frequentemente, mesmo que em grupos menores (por regiões) e assim estabeleçam o que Schnetzler (2001) denomina de "conversações reflexivas" sobre suas práticas, isto é, conversações que oportunizem a constatação dos conhecimentos produzidos em suas práticas. Estes momentos poderiam ser implementados inicialmente na escola e posteriormente ampliados, porém, sempre mantidos, por serem as questões cotidianas as que constroem o fazer docente.

CONCLUSÕES

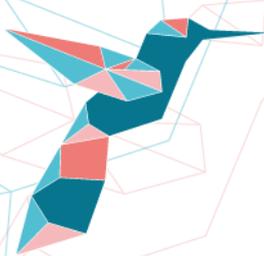
Constatamos a necessidade de a formação oportunizada pela Rede contemplar momentos de maior diálogo entre os professores e destes com a teoria. As rodas de discussão, por exemplo, se estimuladas, possibilitariam aos professores se afirmarem como sujeitos e,



assim, desenvolverem reflexões entre si, oriundas das necessidades cotidianas, em diálogo com a teoria necessária. Partimos do pressuposto de que o professor também se forma em sua prática e esta formação é potencializada quando coletivamente é capaz de teorizá-la. Os professores reconhecem em si e em seus colegas um rol de conhecimentos e anseiam que este seja valorizado, ou seja, que seja oportunizada a valorização da *práxis*.

À falta de materiais, mencionada como fator limitante da prática, deve suceder-se a necessidade de o professor refletir sobre o uso dos MC disponíveis. O professor não pode ficar refém da (in)disponibilidade destes ou, ainda, do seu uso tradicional. Pelo contrário, ele deve incorporá-los de maneira criativa e crítica à sua proposta de trabalho, potencializando, assim, a coletividade, a criatividade, a criticidade e a autonomia de alunos e professores. Contudo, para tanto, faz-se necessário que a escola seja *locus* de formação permanente, de formação em serviço. Constatamos que as práticas docentes poderiam ser incrementadas e lapidadas pela reflexão coletiva, pois esta possibilita o planejamento coletivo e a co/auto formação.

Percebemos que o compartilhar com os pares possibilita levantar questões, propor caminhos e apoiar decisões. Trata-se de um processo informalmente presente no cotidiano escolar. Entretanto, faz-se gritante a sua formalização. Muitos professores, pela carga horária que necessitam desempenhar, possuem apenas alguns momentos na escola para darem continuidade à sua formação. Marín (1996) corrobora a reivindicação, feita pelos professores em uma das reuniões pedagógicas observadas, de um momento e de um local na Escola para dialogarem sobre suas experiências e, assim, procederem à reconstrução de suas práticas, o que poderia ser viabilizado (ou materializado) com a construção de MC. A não utilização ou construção destes é um problema na formação dos professores que precisa ser superado. A reflexão com os pares poderia suprimir esta falha proveniente da formação inicial ou do próprio condicionamento da realidade escolar (GIMENO SACRISTÁN, 1991). Neste sentido, é preciso abrir/oportunizar um canal de diálogo e de sensibilização sobre as necessidades que provêm das angústias da prática docente. Urge dar voz a estes atores e oferecer-lhes condições funcionais para a sua formação em serviço, que está diretamente ligada à prática e cujos benefícios se refletiriam nesta mesma prática. Isto significa pensar a construção de MC como processo de formação dialógico com a prática docente e dialético entre o coletivo participante do processo.



Assim, faz-se pertinente considerar os professores como possuidores também de conhecimentos, e não apenas de experiências. Tais saberes estão implícitos em suas práticas, porém, sem o diálogo e a reflexão entre os pares, eles acabam sendo ignorados e desvalorizados. É necessário sistematizar a sua elaboração, o que pode ser feito com a integração dos cursos de formação à realidade escolar, ou seja, pela conexão entre teoria e prática (CALDEIRA, 1993). Esta necessidade de sistematização dos saberes docentes oriundos da prática se apresenta na fala dos professores que participam da formação da Rede; se faz presente na fala dos professores que reivindicam um local para este momento na Escola; aparece na fala dos professores participantes deste estudo e se manifesta na fala de quem o desenvolveu.

Sendo a prática docente um produto coletivo e social, constatamos que o trabalho colaborativo oportuniza interconexões pessoais entre os docentes levando a uma qualificação do trabalho (DAMIANI; PERES, 2007). Neste processo, a construção de MC se apresenta como uma relevante ferramenta na formação inicial e continuada de professores. Contudo, tais materiais devem ser pensados e desenvolvidos a partir das reflexões e decisões dos próprios professores, não se limitando às instruções de uso de determinados pacotes curriculares prontos (CONTRERAS, 1997). Cabe ao professor, tanto na utilização quanto na construção de MC, ousar, sem deixar de considerar os pressupostos que envolvem toda e qualquer escolha. As respostas poderão surgir do diálogo, das reflexões e das trocas de experiências entre os professores. Poderão surgir no momento de pesquisar, utilizar e avaliar os MC construídos ou a construir.

Cada professor, ao constituir-se parte do coletivo, pode apresentar interessantes contribuições para o processo de formação como um todo. Este foi o caso do professor 3, cuja participação nesta pesquisa sequer foi cogitada no início. Mas a observação de sua prática demonstrou que o diálogo com ele poderia trazer interessantes contribuições ao estudo. Estas poderiam ser trocadas entre ele e os demais professores que, apesar do uso e da construção de diversos MC, têm muitas trocas a fazer sobre a sua prática. As trocas poderiam induzir o aprimoramento das práticas de ambos os professores, mas apenas na medida em que estas fossem dialogadas, permitindo o início de um processo de (re)construção de MC.

É necessário *entrar em contato*, pois é necessário *sentir* o outro, auscultar o outro como fundamento para que o diálogo seja possível, já que “*estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros” (FREIRE, 2010, p.57-58). Entrar em contato

com os pares, senti-los, auscultá-los, portanto, apresenta-se como um dos pressupostos que os professores devem considerar quando se empenham na tentativa de construir um outro mundo ou novas posturas neste mundo.

Curriculum Materials as a Strategy of Physical Education Teacher Training

ABSTRACT

This ethnographic study aimed to analyze the process of construction and use of Curricular Materials (MC) in the teaching practice of physical education. The results indicate the need for a space in the School further opportunity dialogues between teachers about their practice and knowledge, to whose case, we conclude, can contribute the use and construction of MC.
Keywords: Teacher education; Teaching practice; Curriculum materials.

Materiales Curriculares como Estrategia de Formación de Maestro de Educación Física

RESUMEN

Este estudio etnográfico tuvo como objetivo analizar el proceso de construcción y uso de los materiales curriculares (MC) en la práctica de la enseñanza de la educación física. Los resultados indican la necesidad de un espacio en la escuela más diálogos de oportunidad entre los profesores sobre su práctica y el conocimiento, para cuyo caso, llegamos a la conclusión, puede contribuir al uso y construcción de MC.
Palabras clave: formación del profesorado; La práctica docente; Materiales curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREA, M. Los materiales curriculares en los procesos de disseminación y desarrollo del currículum. In: ESCUDERO MUÑOZ, J. M. *Diseño, desarrollo y innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 1999. p. 189-236.

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da Educação Física Escolar? *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 125-129, 2001.

BLANCO, N. Materiales curriculares: los libros de texto. In: ANGULO, J.; BLANCO, N. (Coords.). *Teoría e desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 263-279.



CALDEIRA, A. M. S. *La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: um estudio etnográfico*. 1993. 347f. Tese (Doutorado em Innovació curricular i formació del professorat) - Departament de Didáctica i Organització Escolar, Divisió de Ciències del Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1993.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2001. p. 183-206.

CARDOSO, R. C. L. As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. C. L. (Org.). *A aventura antropológica: Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 95-105.

CONTRERAS, J. D. *La Autonomía del Profesorado*. Ediciones Morata: Madrid, 1997.

DAMIANI, M. F.; PERES, L. M. V. Partilhar o alimento: a comensalidade como prática colaborativa no entre-saberes do imaginário e da educação. In: MORENO, L. V. A.; ROSITO, M. M. B. (Orgs.). *O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007. p. 357-369.

DEVÍS, J.; PEIRÓ, C.; MOLINA, J. P.; VILLAMÓN, M.; ANTOLÍN, L. A.; RODA, F. Los materiales curriculares impresos en educación física: clasificación, usos e investigación. *Movimento: Escola e Rendimento*, Porto Alegre: UFRGS. v. 7, n. 15, 2001. p. 119-136.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem rito: As 5^{as} séries e seus professores*. Campinas: Papirus, 1997. 136p.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2001. p. 33-72.

EISNER, E. W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARCIA MONTES, M. E. e RUIZ JUAN, F. Recursos materiales y educación física. Importancia, concepciones de uso, funciones y factores a tener en cuenta para su utilización. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Graó. n. 18, jul. 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 194, jul. 1991. p. 10-15.



HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: métodos de investigación*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1994. 352p.

MARÍN, M. N. L. Materiales curriculares y formación del profesorado. In: VIII CONGRESSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 1996, Ávila. *VIII Congreso de Formación del Profesorado*. Ávila: AUFOP, 1996.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata, 2002.

MOLINA NETO, V. Etnografía: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 107-139.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

PARCERISA, A. *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó, 1996.

PARDO, F. D. Presente y futuro de los materiales curriculares. *Revista Avances*, Madrid, n.6, junio 2007. Disponível em: <<http://adide.org/revista/index.php>>. Acesso em: 02 de fev. 2011.

PEIRÓ VERLET, C. Materiales curriculares en educación física como colaboradores del proceso de enseñanza e aprendizaje. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Graó. n. 4, jul. 2001. p. 19-32.

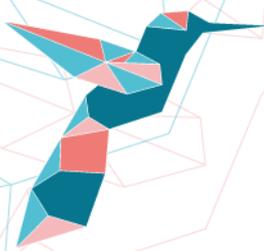
RODRÍGUEZ, G. G. et al. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

SCHNETZLER, R. P. Prefácio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2001. p. 33-72.

TAFFAREL, C. N. Z. *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985. 84p.

TERRA, D. V.; AGUIAR, C. S. de.; ROTELLI, P. P. Construção de Materiais Curriculares na Educação Física Escolar. *Revista Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 1, n. 7, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.horizontecientifico.propp.ufu.br>>. Acesso em: 24 out. 2009.

VELÁZQUEZ BUENDIA, R. Hojas de registro, aprendizaje cooperativo e iniciación deportiva. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Graó. n. 4, jul. 2001. p. 45-59.



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZABALA, A. Materiales curriculares. In: MAURI, T. (Org.). *Cuadernos de Educación*, Barcelona, n. 4, 1990. p. 125-167.