



MUDANÇA CURRICULAR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Juliana Gomes Jardim

Mauro Betti

Universidade Estadual Paulista – Brasil

Resumo: Compreender como os professores lidam com propostas de mudança curricular e como seus saberes profissionais intervêm nesse processo é fundamental para entender o impacto dessas mudanças na prática pedagógica. Com base na tipologia de saberes docentes de L. S. Shulman, objetivou-se descrever e interpretar como uma professora de Educação Física lida com o conhecimento pedagógico do conteúdo no desenvolvimento de um tema da Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo (PPC-EF). Realizou-se um estudo de caso que se valeu de entrevistas semiestruturadas e observação de aulas. A professora realizou adaptações na abordagem e nas atividades sugeridas pela PPC-EF, mobilizando saberes docentes diversos, sem que isso eliminasse a sua autonomia. Já as dificuldades em relacionar “teoria” e “prática” indicam a necessidade de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo que melhor direcione a aprendizagem dos alunos para a apropriação crítica da cultura de movimento.

Palavras-chave: Educação Física; conhecimento pedagógico do conteúdo; currículo.

INTRODUÇÃO

Em contraposição ao ensino da Educação Física tradicional, tecnicista e esportivizada, diversas proposições teórico-metodológicas inovadoras, de pretensões críticas e emancipatórias, foram apresentadas no Brasil desde o final da década de 1980. Em especial, as concepções e os métodos ligados ao ensino do esporte na

¹ Esta pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), mediante bolsa de iniciação científica (Processo n. 2009/00410-9).

escola foram alvo de duras críticas, tendo sido apresentadas na literatura sugestões de mudanças didático-pedagógicas (por exemplo, SOARES; CASTELLANI FILHO; ESCOBAR, 1992; KUNZ, 1994; BRACHT, 1997).

Contudo, como já apontaram diversos autores (KUNZ, 2006; CAPARROZ; BRACHT, 2007), tais inovações ainda não alcançaram, em larga escala, as aulas de Educação Física, seja por deficiências na formação inicial e continuada, distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e as práticas educativas concretas, ou inadequações das políticas públicas. Tal diagnóstico indica a necessidade de aprofundar os estudos didáticos e curriculares em Educação Física, de modo a descrever e avaliar como os professores lidam com as propostas de mudanças no currículo e nas aulas, e verificar de que forma as inovações têm propiciado melhorias na aprendizagem dos alunos.

Nos últimos anos, os Estados de Minas Gerais, Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul implementaram currículos para suas respectivas redes escolares públicas. Caracterizam-se tais propostas ou referenciais curriculares pela definição de diretrizes didático-metodológicas e conteúdos para a disciplina de Educação Física, nos níveis de ensino fundamental e médio, as quais incorporaram, em alguma medida, aquelas inovações teórico-metodológicas produzidas desde a década de 1980.

Chega-se, assim, à crítica amplamente presente na literatura de que mudanças curriculares propostas por órgãos diretivos centrais – no caso, secretarias estaduais de Educação – tendem ao fracasso, pois incluem pequena ou nenhuma participação dos professores e desconsideram as especificidades locais. Aos professores restaria, então, a condição de técnicos que devem apenas implementar tais orientações, mas que costumam ser responsabilizados exclusivamente pelos eventuais fracassos (ELIOTT, 1993). Tais currículos, que podemos denominar de “técnico-instrumentais”, fundamentam-se em conhecimentos supostamente científicos, que seriam suficientemente genéricos para serem aplicados em todos os contextos (PÉREZ-GÓMEZ, 2000). Em decorrência disso, gera-se a desvalorização do “saber-fazer” dos professores, profundamente vinculados às suas experiências profissionais, na especificidade dos contextos locais em que desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Já se sabe que os professores, no âmbito da prática pedagógica, também produzem e mobilizam outros saberes para além dos conhecimentos acadêmicos ou científicos. Nesse sentido, temos, entre outras possibilidades, as categorias de conhecimento do professor propostas por L. S. Shulman (1986, 1987). Segundo o autor, há um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que os professores necessitam para atuar efetivamente nas várias situações de ensino: os *conhecimentos de base (knowledge base)*. Inicialmente, Shulman (1986) identificou três categorias de saberes constituintes dos conhecimentos de base: *conhecimento do conteúdo (content knowledge)*, *conhecimento pedagógico do conteúdo (pedagogical content knowledge)* e *conhecimento curricular (curricular knowledge)*.

O *conhecimento do conteúdo* refere-se ao conhecimento da área/disciplina na qual o professor é especialista e não está relacionado apenas à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica.

Já o *conhecimento pedagógico do conteúdo* diz respeito às formas que o professor utiliza para transformar um conteúdo específico em aprendizagem (analogias, demonstrações, exemplos, continuidade dos conteúdos etc.). Shulman (1986) considera o conhecimento pedagógico do conteúdo como um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. Para o autor, a “chave” desse conhecimento de base reside na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade de o professor transformar o conhecimento do conteúdo em formas pedagogicamente eficazes e passíveis de adaptação às variações dos contextos de ensino e das habilidades dos alunos, de modo a tornar o conteúdo mais compreensível para o corpo discente. Shulman (1987) destaca a singularidade do conhecimento pedagógico do conteúdo diante das outras categorias e afirma que ela permite, com maior probabilidade, distinguir entre o conhecimento do conteúdo de um especialista e o conhecimento de um professor da mesma área. Além disso, ressaltam Almeida e Biajone (2005), o estudo do conhecimento pedagógico do conteúdo também apresenta desdobramentos de interesse nas pesquisas educacionais, pois se constitui em um elo promissor entre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem.

O *conhecimento curricular* é o conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diversos níveis e séries escolares, o modo de selecionar e organizar os programas e os respectivos materiais didáticos. Para Shulman (1986, p. 10), é do currículo que o professor “retira suas ferramentas de ensino que apresentam ou exemplificam conteúdos específicos ou avaliam a adequação dos avanços estudantis”.

Em trabalho posterior, Shulman (1987) apresentou outras quatro categorias que também constituiriam o “conhecimento de base”: o *conhecimento pedagógico geral*, caracterizado pelos princípios ou pelas estratégias de gestão e organização de classe, úteis para ensinar o conteúdo; o *conhecimento dos alunos e de suas características*; o *conhecimento dos contextos educacionais*, relacionado ao ambiente de trabalho, região e características culturais da comunidade; e o *conhecimento dos fins educacionais*, correspondente aos valores sociais e aos propósitos e às bases filosóficas e históricos.

O conjunto desses conhecimentos, em sua necessária dinâmica de inter-relações e atritos (convergências, contradições etc.), inserida em contextos escolares específicos e complexos, será aqui entendido por *saberes docentes*.

No âmbito da Educação Física, tal debate adquire uma dimensão peculiar, já que, ao contrário de muitas outras disciplinas, há pouco consenso sobre quais seriam

seus conteúdos próprios, e nenhum consenso sobre como eles deveriam organizar-se em um currículo. É bem verdade, no entanto, que, nos últimos anos, tem havido convergência de muitos autores e proposições no sentido de definir jogo, esporte, ginástica, dança/atividades rítmicas e lutas como conteúdos específicos da Educação Física escolar. É sobre esse pano de fundo que a Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo (PPC-EF) para o segundo ciclo do ensino fundamental (da 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano) e o ensino médio (SÃO PAULO, 2008a) deve ser compreendida.

A concepção teórico-metodológica da PPC-EF fundamenta-se em uma *perspectiva cultural*, na qual se considera que o “se-movimentar” humano, com base em Kunz (1991, 1994), para além de uma expressão puramente biológica ou ação mecânica, é construído em uma dinâmica cultural específica – a cultura de movimento – que leva em conta “os processos de significação, ou seja, aquilo que dá sentido a determinadas ações corporais” (SÃO PAULO, 2008a, p. 42), no contexto dos sujeitos e das intencionalidades envolvidas. O “se-movimentar” corresponde à

[...] expressão individual e/ou grupal no âmbito da cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, suas vinculações socioculturais e seus desejos (SÃO PAULO, 2008a, p. 44).

Já a cultura de movimento corresponde

[...] ao conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se Movimentar dos sujeitos (SÃO PAULO, 2008a, p. 43).

Na organização que propõe, a PPC-EF apresenta temas e conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo das séries, vinculando-os a habilidades e competências que se espera que os alunos desenvolvam, em torno de “eixos de conteúdo” (esporte, jogo, luta, atividade rítmica, ginástica e luta) e “eixos temáticos” (corpo, saúde e beleza, mídias, contemporaneidade, lazer e trabalho). Para tal, a partir de cadernos bimestrais (recebidos pelos professores), sugere “situações de aprendizagem” em cada tema/conteúdo, na forma de um “percurso de aprendizagem” que inclui sugestões de atividades, estratégias e recursos materiais ao longo de um número variável de aulas (na maior parte dos casos, entre seis e dez aulas), bem como atividades avaliadoras.

No que se refere às diretrizes didático-metodológicas, a PPC-EF indica que se devem proporcionar aos alunos experiências que os levem a entender formas e

dinâmicas mais elaboradas da cultura de movimento, evidenciando seus significados e intencionalidades.

No ano de 2009, foi implementado o *Caderno do aluno* (SÃO PAULO, 2009), material didático recebido por todos os alunos a partir da 5ª série (atual 6º ano) e que objetiva auxiliar no desenvolvimento dos temas/conteúdos de cada bimestre. Os cadernos contêm pequenos textos introdutórios, bem como questões acerca dos conteúdos desenvolvidos em aula, que devem ser respondidas por escrito pelos alunos.

PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

Se, por um lado, a Educação Física escolar carecia de um currículo que ajudasse os professores a efetivamente sistematizar *o que, quando e como* ensinar aos alunos, por outro, em que medida um currículo comum a todas as escolas, elaborado por assessores externos de modocentralizado, com pouca participação dos professores, poderia obter êxito?

O “êxito” ou “fracasso” da PPC-EF deve ser avaliado em dois sentidos: 1. se conta com a adesão dos professores, já que, como indica Gimeno-Sacristán (1999 apud LIBÂNEO, 2000), nenhum projeto político e pedagógico de reforma educacional pode prescindir dos professores; e 2. se gera melhorias na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos e às habilidades/competências específicas da Educação Física.

Então, perguntamos:

- O modo como a PPC-EF foi elaborada e está sendo implementada não reduziria em demasia a autonomia das escolas e professores?
- Como os professores compatibilizarão as abordagens propostas nos diversos temas/conteúdos com seus próprios valores e saberes?
- Que mediações, adaptações, mudanças e/ou exclusões serão levadas a cabo pelos professores no cotidiano do desenvolvimento da PPC-EF?
- Que saberes dos professores intervirão nesse processo?

A despeito de todas essas possíveis limitações, é possível – dada a precariedade das práticas pedagógicas da Educação Física em muitas escolas – indagar se a PPC-EF poderia trazer avanços significativos para a formação de sujeitos críticos e autônomos no âmbito da cultura de movimento, contribuindo assim para a efetiva incorporação dos novos aportes teórico-metodológicos.

Assim, o objetivo desta pesquisa consistiu em descrever e interpretar como uma professora de Educação Física lida com o conhecimento pedagógico do conteúdo no desenvolvimento de um tema específico apresentado pela PPC-EF.

O TEMA ESCOLHIDO COMO FOCO

Na PPC-EF, o conteúdo esporte está presente em todos os anos/séries do segundo ciclo do ensino fundamental. A partir da 7ª série/8º ano, inclui as inter-relações do esporte com temas como gênero, *doping* e mídias. Com isso, espera-se que as possibilidades/sentidos das experiências de se-movimentar dos alunos sejam ampliadas de modo crítico e autônomo.

A presente pesquisa colocou em foco o tema “Jogo e esporte: diferenças conceituais e na experiência dos jogadores”, proposto para ser desenvolvido entre três e quatro aulas no terceiro bimestre da 8ª série/9º ano (SÃO PAULO, 2008b). Segundo a PPC-EF, o objetivo desse tema é desenvolver nos alunos as seguintes habilidades/competências: identificar as principais semelhanças e diferenças conceituais entre jogo e esporte, no que se refere ao espaço, ao tempo e às regras; identificar as diferenças na conduta do jogador (lazer/não trabalho) e do atleta (rendimento/trabalho); e identificar o processo de transformação do jogo em esporte (seja como atividade de lazer ou como esporte de alto rendimento).

Na introdução apresentada no *Caderno do professor*, evidencia-se que o tema, aparentemente abstrato, está presente na vida cotidiana dos alunos. Para tal, são fornecidos exemplos de situações nas quais os alunos costumam estar envolvidos, e que ora aproximam-se mais do jogo, ora dos códigos esportivos (SÃO PAULO, 2008b).

A situação de aprendizagem proposta para esse tema – sob o título “Experimentando as diferenças entre jogo e esporte” – tem quatro etapas, que sugerem a realização de três jogos pré-desportivos (“taco”, “base quatro”, “base quatro com regras fixas”) que caminham progressivamente em suas características para a formalidade e exigências dos códigos esportivos (particularmente, aproximam-se paulatinamente da dinâmica e regras do beisebol), e uma síntese final no qual os alunos devem elaborar e registrar as principais diferenças e semelhanças entre o jogo e o esporte, nas seguintes dimensões: “(1) a liberdade de ação; (2) a improdutividade/ produtividade de tais ações; (3) a dimensão lúdica; (4) a flexibilização/inflexibilização das regras; (5) o espaço de sua realização; e (6) o tempo de realização” (SÃO PAULO, 2008b, p. 16).

MÉTODO

Stenhouse (1993) critica os estudos que buscam a generalização por meio de amostragens, pois abstraem os contextos particulares, operam em termos de probabilidade de êxito de um procedimento de ensino padronizado, mas pouco ou nada explicam sobre as diferenças de resultado entre procedimentos. Se a ação educativa é hipotética e experimental, conforme a entende Stenhouse (1993, 1998), então

a generalização não é uma conclusão, mas uma hipótese de trabalho, que necessita de comprovação por meio de uma ação curricular por parte do professor.

Uma investigação só pode ser qualificada de “educacional” quando oferece hipóteses possíveis de comprovação na aula por parte do professor e/ou oferece descrições ricas em detalhes para proporcionar um contexto comparativo com outros casos, para ilustrar casos particulares que devem ser contrastados com a experiência (STENHOUSE, 1993, 1998). O autor defende, então, os estudos descritivos e interpretativos de casos, que não se eximem da explicitação de juízos valorativos, na medida em que o empreendimento educativo é necessariamente um empreendimento ético.

Assim, caracterizamos esta investigação como um estudo de caso de natureza qualitativa. Conforme Alves-Mazzotti (1999), a principal característica das pesquisas qualitativas é que seguem a tradição interpretativa, quer dizer, partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Por dados qualitativos entendem-se, conforme Patton (apud ALVES-MAZZOTTI, 1999), descrições detalhadas de situações e comportamentos, citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos, bem como trechos ou íntegras de documentos.

Por estudo de caso, entende-se a “investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

As questões levantadas na problematização, bem como seu objetivo geral, permitem tipificar esta investigação específica como um *estudo de caso instrumental*, no qual, conforme Stake (apud Alves-Mazzotti, 2006), o interesse no caso justifica-se por facilitar a compreensão de algo mais amplo, ao fornecer *insights* sobre um assunto, ou para contestar uma generalização amplamente aceita.

Acerca da investigação, importa destacar também que se partiu do pressuposto de que o tema escolhido (“Jogo e esporte”), que se caracteriza como conteúdo/matéria de ensino específico, conforme classificação de Shulman, está adequadamente desenvolvido na PPC-EF, na medida em que apresenta consistência teórica e dialoga com obras/autores relevantes na área.

A escolha do caso levou em conta que a professora de Educação Física selecionada manifestou adesão às concepções e aos objetivos centrais da PPC-EF, e que sua formação em nível superior contemplou estudos no tema “Jogo e esporte”, o que garantiu minimamente o domínio do conhecimento do conteúdo/matéria de ensino.

As estratégias para a geração dos dados incluíram:

- Observação participante de quatro aulas de uma turma de 8ª série/9º ano, com registro por escrito em diário de campo. Nessa modalidade de observação, o observador é parte do contexto, interagindo diretamente com o grupo observado (FLICK, 2009).
- Três entrevistas semiestruturadas com a professora (antes, durante e após o desenvolvimento do tema), a partir de um roteiro de questões relevantes para o foco da pesquisa, resultantes da observação de aulas e de outros dados coletados. Dada a natureza desta pesquisa, a entrevista semiestruturada revelou-se vantajosa por permitir flexibilidade nas questões e buscar maior horizontalidade na relação entre entrevistadora e entrevistada, de modo a obter respostas mais espontâneas (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2008). As entrevistas foram registradas em gravador de voz e posteriormente transcritas para análise. Na entrevista inicial, buscou-se desvelar se o tema selecionado para investigação havia sido contemplado no curso de licenciatura realizado pela professora, bem como saber a opinião dela sobre a PPC-EF. A segunda entrevista, realizada durante o período de observação das aulas, voltou-se sobretudo para a compreensão de eventuais mudanças ou exclusões ante o tema inicialmente apresentado pela PPC-EF. Já a entrevista final indagava, em linhas gerais, se os objetivos traçados pela professora em relação ao tema haviam sido atingidos e se ela considerava que o percurso de aprendizagem proposto pela PPC-EF dava conta de atingir tais objetivos.

A pesquisa de campo – devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Bauru – foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2009, e foram assegurados os procedimentos éticos necessários, de acordo com a legislação vigente.

RESULTADOS

A professora, embora tenha manifestado adesão à PPC-EF, informou que realiza adaptações de algumas atividades e exclusão de outras que considera “inviável dentro da escola”. Queixou-se da ausência de uma capacitação mais específica e aprofundada para trabalhar com a PPC-EF, de modo que seja de caráter “realmente didático, em sala de aula, o que você vai fazer”.

De fato, a observação das aulas evidenciou que a professora realizou mediações, adaptações e exclusões em face das indicações da PPC-EF. Por exemplo, uma exclusão dizia respeito à competência/habilidade de “identificar a conduta diferenciada entre

o jogador (lazer/não trabalho) e o atleta (rendimento/trabalho)”, com a seguinte justificativa:

Optei por tirar esse do lazer e do atleta porque pra eles já é um pouco complicado identificar qualquer diferença entre jogo e esporte. [...] Então, pra eu entrar no outro âmbito do esporte como lazer, já fica algo mais, como eu vou dizer? Mais complicado pra eles entenderem o jogo. Como no terceiro colegial o lazer é algo discutido, eu prefiro deixar pra eles terem essa noção de esporte como lazer mais pra frente [...]. Mesmo porque, eu acho muito objetivo pra ser discutido em uma aula, então, eu acho que poderia desmembrar mais no caso da proposta e trabalhar somente com um objetivo, não tanto com outros.

Todavia, embora tenha alegado haver excesso de objetivos na PPC-EF, a professora adicionou um novo: “identificar o processo de criação e/ou transformação de jogos”. Como estratégia associada, os alunos, divididos em pequenos grupos, deveriam fazer descrições por escrito de jogos que seriam vivenciados em aulas subsequentes e entregá-las à professora. Indagada se as quatro aulas previstas pela PPC-EF para o desenvolvimento do tema seriam suficientes, já que foram planejadas mais atividades, a professora argumentou que tal decisão devia-se ao fato de que é “preciso entregar as notas, isso faz parte de um calendário, então, fechando o bimestre, fecha praticamente, entre aspas, o conteúdo”. Esclareceu adicionalmente que, como no 4º bimestre seria realizado um campeonato interclasses, haveria, nesse período, a possibilidade de os alunos vivenciarem os jogos que haviam criado. Contudo, essa previsão não se confirmou, pois houve apenas a vivência de um dos jogos criados pelos alunos, conforme pudemos observar nas quatro aulas.

A professora optou por utilizar jogos citados no *Caderno do aluno*, em vez dos sugeridos no *Caderno do professor*, pois entendia que estes últimos não faziam parte da cultura dos alunos:

O que eles jogam na rua da casa deles não é o esporte, é um jogo. E isso eles precisam entender. Então, se eu colocar essas discussões com “base 4” e a do “taco”, pra eles vai ficar uma coisa meio que, tipo, um conteúdo, sabe assim? Jogado, sabe? E não faz parte da vida deles! [...] Então, pra eles tem mais sentido jogar algo que ele joga lá na rua da casa dele, do que um taco ou um beisebol, que vai ligar ao beisebol, que é uma modalidade de fora, e pra eu começar a puxar isso, pra eles é muito complicado.

Ao propor jogos que os alunos já conhecem e praticam costumeiramente em seu tempo livre, a professora entendeu o seguinte:

[...] está sendo uma experiência legal porque os alunos se organizam [...], eles se divertem, eles pedem pra brincar mais e, aí, num segundo momento, eu vou parar pra discutir o que o jogo dá, o que o jogo oferece pra pessoa de prazer, [...] a sensação de estar jogando sempre, e aí eles vão começar a diferenciar o esporte.

Acrescentou ainda que o “jogo de taco”, sugerido pelo *Caderno do professor*, demanda apenas quatro jogadores, implicando inatividade dos demais alunos, e que, para que todos tivessem a oportunidade de participar, seria preciso um bimestre inteiro: “três ou quatro aulas; igual está lá, não dá!”.

Assim, no decorrer das quatro aulas desenvolvidas, a professora valeu-se do *Caderno do aluno*: na leitura do texto introdutório – que busca remeter os alunos às suas experiências prévias com jogos e esportes, e, a partir disso, apontar diferenças e semelhanças entre eles –, na realização das tarefas de interpretação de imagens e pequenos textos, na elaboração de um quadro com as diferenças entre “jogo” e “esporte” e nas vivências dos jogos “queimada”, “bola ao capitão”, “21” e “caixabol” (exatamente os jogos propostos no *Caderno do aluno*). Solicitou ainda aos alunos que, em grupos, criassem um jogo, e um desses jogos foi vivenciado em aula posterior.

Uma analogia muito utilizada pela professora ao longo das aulas, para facilitar aos alunos a diferenciação entre jogo e esporte, foi referir-se ao jogo como aquilo que “você joga na rua da sua casa”.

CONCLUSÃO

A mobilização e construção dos saberes docentes por parte da professora manifestaram-se claramente em pelo menos duas situações. A primeira foi quando optou por excluir uma das habilidades/competências prevista no desenvolvimento do tema. Ao julgar que seria mais adequado tratar a diferenciação entre as experiências do “jogador” e do “atleta”, tal como proposto na PPC-EF, apenas no ensino médio, a professora mobilizou alguns daqueles que, segundo a tipologia de Shulman (1986, 1987), seriam conhecimentos de base para a atuação docente: o *conhecimento do currículo*, o *conhecimento dos alunos e de suas características*, e o *conhecimento dos contextos educacionais*.

Outra adaptação realizada pela professora foi a opção por outras atividades que não as sugeridas no *Caderno do professor*, baseada no seu entendimento de que os jogos sugeridos pela PPC-EF estavam distantes da realidade sociocultural dos alunos e que a dinâmica de um dos jogos não permitiria a participação de todos os alunos no tempo previsto. Tal fato evidenciou a articulação de vários saberes da docente, em especial do *conhecimento dos alunos e de suas características*, e do *conhecimento dos contextos educacionais*.

Já a frequente utilização da analogia que caracterizava o jogo como o que “se joga na rua” remete ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*, caracterizado por Shulman (1986, p. 9) como um “arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da investigação, enquanto outras se originam na sabedoria prática”, e

que inclui a compreensão “do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de tópicos específicos: as concepções e preconceções que os alunos de diferentes idades e origens trazem consigo para a aprendizagem dos temas e das lições”.

A PPC-EF enfatiza a necessidade de vivenciar atividades corporais que sejam ponto de partida para realizar discussões e reflexões que possibilitem aos alunos a compreensão crítica do conteúdo. Nessa direção, Betti (1994, 2005) aponta como o entendimento da Educação Física como apropriação crítica da cultura corporal de movimento implica a articulação entre vivência/conhecimento/reflexão, já que o ensino da Educação Física deve propiciar um conhecimento *com* a cultura de movimento e suas manifestações (jogos, esportes, danças/atividade rítmicas, lutas e ginásticas), e não *sobre* ela.

Incorporar tal orientação nas práticas educativas parece ser o nó górdio das concepções críticas e emancipatórias da Educação Física. Parece ser também a grande dificuldade da professora. Não foram observados momentos de reflexão e discussão com os alunos. A professora optou por iniciar o desenvolvimento do tema com a apresentação dos conceitos de jogo e esporte, a partir do texto introdutório do *Caderno do aluno*, seguido da vivência dos jogos, que pareceu acontecer como fim em si mesma, sem que se tenha buscado, explicitamente, estabelecer relações entre as experiências de jogo e os conceitos teóricos. É importante ressaltar também que, no desenvolvimento das atividades, a professora adotou postura favorável à autonomia, auto-organização e liberdade de ação dos alunos, já que não arbitrou os jogos nem fez exigências de rendimento. Também foi dada aos alunos a possibilidade de criar seus próprios jogos, momento no qual puderam efetivamente se sentir autores de suas próprias práticas no âmbito da cultura de movimento, conquistando assim mais autonomia perante ela.

A apropriação crítica dos elementos da cultura de movimento, no caso de aspectos relacionados ao esporte e ao jogo, é fundamental para que se tome consciência de que estes podem ser praticados e usufruídos de formas diversas, de acordo com os desejos, expectativas e intencionalidades de cada indivíduo, rumo à realização plena das possibilidades do se-movimentar humano. No entanto, tais ações intencionais poderiam ter sido mais bem explicitadas aos alunos, relacionando-as ao conceito de jogo, e diferenciando-o de esporte. Tal fato não passou despercebido pela professora, embora referido apenas aos alunos: “O problema é conceituar. Porque jogar, assim, eles conseguem tudo, né? Mas eles não conceituam o que eles fazem na prática pra teoria, se eu posso dizer isso assim”.

Ou seja, parece ser necessário construir na Educação Física o conhecimento pedagógico do conteúdo que possibilitaria – tendo em vista a aprendizagem dos alunos – relacionar de modo mais efetivo “vivência” e “reflexão”, “teoria” e “prática”,

na direção da apropriação crítica da cultura de movimento, conforme a concepção teórico-metodológica adotada na PPC-EF. Mas tal tarefa só será possível se houver articulação e coerência entre os diversos tipos de conhecimentos envolvidos, conforme Shulman (1986, 1987): do conteúdo, pedagógico, do aluno, do contexto, do currículo e dos fins educacionais.

Gariglio (2006, p. 258), também inspirado em Shulman, chegou à conclusão similar ao evidenciar, em pesquisa de campo, que, nas práticas dos professores de Educação Física, não é possível “separar o conteúdo da pedagogia empregada ou o que é sabido de como ensiná-lo”. Portanto, parece que as proposições inovadoras na Educação Física ainda precisam que se construa, na concretude e especificidades das práticas educativas, a articulação entre os diversos saberes docentes, bem como destes com os saberes supostamente “acadêmico-científicos”.

A despeito de possíveis análises que possam, com maior ou menor propriedade, enquadrar a PPC-EF como um currículo técnico-instrumental, as falas e condutas da professora possibilitam inferir que sua autonomia não foi eliminada, uma vez que compreendeu que poderia compatibilizar o tema/conteúdo e as atividades com seus próprios valores e saberes, realizando as adaptações, mediações, inclusões e exclusões que julgou necessárias e adequadas ao contexto e aos alunos.

CURRICULUM CHANGE AND THE BUILDING OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract: To understand how teachers deal with curriculum change proposals, and how their professional knowledge are involved in this process, is critical in order to understand the impact of these changes in pedagogical practice. From L. S. Shulman's typology of teacher knowledge, we aimed to describe and interpret how a Physical Education teacher deals with the pedagogical content knowledge when developing a theme from Curriculum Proposal of Physical Education from the State of São Paulo (PPC-EF). A case study was conducted with the use of semi-structured interviews and classroom observation. The teacher made adjustments at the approach and activities suggested by the PPC-PE, mobilizing several teacher knowledge, and her autonomy was not removed. On the other hand, difficulties in relating “theory” and “practice” indicate the need for construction of pedagogical content knowledge to better direct the learning of students to the critical appropriation of movement culture.

Keywords: Physical Education; pedagogical content knowledge; curriculum.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. A formação inicial de professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc>>. Acesso em: 15 fev. 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-188.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, M. Educação Física. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 144-155.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=53&path%5B%5D=61>>. Acesso em: 3 mar. 2010.
- ELIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.
- FLICK, L. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GARIGLIO, J. A. Professores de Educação Física de uma escola profissionalizante e sua cultura docente: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 249-266, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/172/159>>. Acesso em: 7 abr. 2010.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUNZ, E. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67-97.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2008a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2009.

SÃO PAULO. **Caderno do professor**: Educação Física, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008b.

SÃO PAULO. **Caderno do aluno**: Educação Física, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

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

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 4. ed. Madrid: Morata, 1998.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2008.

Contato

Juliana Gomes Jardim
E-mail: julianagjardim@yahoo.com.br

Tramitação

Recebido em 16 de janeiro de 2013
Aceito em 10 de julho de 2013