

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

ESPECIALIZAÇÃO

Ana Paula Bernardi

Santa Maria, RS, Brasil.

2006.

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADE DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

por

Ana Paula Bernardi

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do
Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

Santa Maria, RS, Brasil.

2006

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADE DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

elaborada por
Ana Paula Bernardi

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Valmir Beltrame, Ms. (ULBRA)

Santa Maria, 28 de agosto de 2006

DEDICATÓRIA

Pelo estímulo, compreensão e paciência.
Ao meu amigo, amor, cúmplice, e parceiro em todo este percurso.

VICTOR

A você todo o meu eterno Amor.

AGRADECIMENTOS

Chegamos talvez, a parte mais difícil deste processo, quando é necessário que muitas pessoas que fizeram parte imprescindível sejam lembradas e reconhecidas como tal, para que fosse possível que agora se escrevesse os agradecimentos.

A minha família por compreender a minha necessidade em prosseguir meus estudos. Que mesmo sempre distante, meu pensamento e coração estiveram sempre com vocês. Minha Mãe, meu Pai, minha Irmã, cunhado e sobrinhas, minha base segura.

Ao Curso de Especialização em Gestão Educacional por oportunizar aos professores um espaço para que pudéssemos estar conversando e discutindo o papel do professor como educador e gestor no contexto escolar. Assim como, os professores do curso que com sua postura flexível possibilitaram um desvelamento de certas circunstâncias, e permitiram que fôssemos sujeitos na construção do nosso conhecimento.

Aos professores participantes da investigação, que prontamente se dispuseram a colaborar com a construção deste estudo. Saibam que suas palavras contribuíram, determinadamente, para que este estudo pudesse ser concretizado.

Parte fundamental deste processo, o amigo/professor Hugo Norberto Krug, pela sua acolhida e paciência, pela sua disponibilidade em nos acompanhar e nos encaminhar pelos caminhos da investigação, em busca do nosso aprender a ser professor.

Ao meu sogro e minha sogra, amigos, que me acolheram em todos os momentos, com uma eterna compreensão e disponibilidade a nos ajudar, sempre. Minha gratidão.

Aos amigos do GEPEF, ou não, pelos momentos de estudo e descontração, pelas jantares, jogos de voleibol, bailes... . Ana, Leonardo, Marcio, Ana C., Sidnei, Maria Cristina.

Ao Victor, parceria que já dá certo a mais de seis anos, pelo carinho, amizade e amor, por estar sempre ao meu lado, me estimulando a não parar nunca. Toda minha admiração e Amor.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Autora: Ana Paula Bernardi

Orientador: Hugo Norberto Krug

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de agosto de 2006.

O processo pelo qual nos construímos professor é um processo complexo, singular e dinâmico. A investigação teve o intuito de analisar se a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, contribuiu para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física. A abordagem qualitativa norteou a investigação, com enfoque fenomenológico, forma assumida da pesquisa foi o estudo de caso. Para a coleta de informações utilizou-se a entrevista semi-estruturada. As informações sofreram uma análise de conteúdo. Os participantes foram quatro professores de Educação Física de uma escola pública de Santa Maria. O PPP é o documento que após formulado deve nortear todas as ações da escola. Para que o professor tenha real possibilidade de contribuir para o projeto, a própria escola deve ser espaço para o desenvolvimento profissional. Através de momentos em que estes, de forma democrática, possam estar estudando, discutindo, trocando conhecimentos, enfim, tendo a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente, ao mesmo tempo em que contribuem para a qualificação da escola. A elaboração do PPP gerou nas escolas um momento que poderia ter sido bastante enriquecedor e pontual, onde os professores poderiam ter a oportunidade de estar participando, porém, como muitas das políticas educacionais, gerou uma mobilização momentânea, que com o passar do tempo, as atitudes e ações arrefeceram, dando lugar as continuidades das ações e práticas educacionais. Para os professores participantes, no contexto onde atuam e perante sua percepção individual, este movimento não gerou mudanças, inovações ou desconstruções dos seus pontos de vista e das suas práticas educacionais.

Palavras-chaves: Desenvolvimento Profissional, Projeto Político-Pedagógico, Educação Física Escolar

ABSTRACT

Specialization Monograph
Specialization Course in Educational Management
Universidade Federal de Santa Maria

THE PEDAGOGIC POLITIC PROJECT: POSSIBILITIES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSOR

Author: Ana Paula Bernardi
Advisor: Hugo Norberto Krug
Date and Place of Defense: Santa Maria August 28, 2006

The process that allows us at building ourselves as professor is a complex, singular, and dynamic one. The present investigation had the purpose of analyzing whether the participation on the development of the school Pedagogic Politic Project (PPP) has contributed for the professional development of the Physical Education professor. The investigation has been developed under the qualitative analyze orientation with phenomenological focus and the assumed form of the research was the case study. The semi-structured interview was applied in the information collection. The information content has been analyzed. Took part in that interview four professors of an open school from Santa Maria. Once formulated, PPP must be the guideline document for all the school actions. The school itself has to offer space for the professional development so that the professor may have real possibilities of contributing with the project. Through moments in which those professors, in a democratic way, may be studying, discussing, and sharing knowledge, that is, developing themselves professionally besides contributing for the school qualification. The PPP development has produced at the schools a moment which might have been plenty enriching and punctual where professors might have the opportunity of being participating, however, as several educational politics it has created a momentary mobilization whose actions and attitudes lost intensity along the time opening up space for the continuity of the educational actions and practices. For the participant professors, within their actuation context, and according to their individual perception this movement does not produced changes or innovations in their points of view and educational practices.

Keywords: Professional Development, Pedagogic Politic Project, School Physical Education

ÍNDICE

1. APRESENTANDO A INVESTIGAÇÃO.....	9
1.1 Primeiras Palavras	9
1.2 Contextualizando a Investigação	11
2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	18
2.1 O Processo da Investigação	18
3. CONVERSA COM OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	22
3.1 O Projeto Político-Pedagógico: instrumento de inovação curricular	22
3.2 O Processo de Construção do Projeto Político-Pedagógico: a percepção do professor de Educação Física	27
3.3 O Projeto Político-Pedagógico: possibilidade do desenvolvimento profissional	35
4. POSSÍVEIS SÍNTESES SOBRE A INVESTIGAÇÃO.....	43
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS.....	54

1. APRESENTANDO A INVESTIGAÇÃO

1.1 Primeiras Palavras

O processo pelo qual nos construímos professor é um processo complexo, singular e dinâmico. Pode-se considerar que este processo inicia-se já na Educação Básica quando, como alunos, elaboramos uma imagem de o que é *ser professor*, e, dessa forma vamos elegendo os bons e maus professores, conforme nossa percepção sincrética. Entretanto, ao optarmos por uma formação superior em licenciatura, a formatura é o ato simbólico que nos faz professores, através de um processo ao qual aprendemos diferentes saberes profissionais que nos capacitam para tal.

A formatura é apenas o primeiro passo que nos possibilita o acesso ao campo de trabalho, neste estudo em questão à escola, que acreditamos ser o meio responsável pela construção concreta do ser professor, pois, se dá em um tempo e espaço determinado, em situações reais de docência. A escola é o ponto de confluência de uma complexidade de saberes-fazer que vão se justapondo à prática pedagógica do professor e aos quais o professor passa, também, a incidir como sujeito na construção, reconstrução e desconstrução desse saber-fazer.

Os saberes da escola são saberes políticos, sociais, culturais e econômicos, assim como, pedagógicos e curriculares. Esses saberes podem ser considerados constitutivos da escola, por refletir a consonância deles todos nas práticas educacionais, ao mesmo tempo que é a escola instituinte desses saberes sociais enquanto mediadora de conhecimentos culturalmente e/ou socialmente construídos.

É neste espaço de convergência que o professor se constrói e se desenvolve como tal, também é nesse contexto que surgem as necessidades formativas, quando o professor percebe que os seus saberes não dão conta da complexidade de situações que envolvem sua profissão e o seu local de trabalho. Nessa situação, a qual nossa trajetória profissional como professora de Educação Física vem a ser reflexo, talvez como de muitos outros professores, que após a formação inicial inserem-se no campo de atuação, a escola, e percebem o quanto pouco sabem sobre ela, como funciona, o papel do professor, sua figuração social e também, sobre suas contradições.

Neste viés, a procura por cursos de formação continuada pode ser o melhor meio para que certas perguntas possam ser respondidas, frente às inúmeras interrogativas que surgem

no desenrolar da ação docente na escola. O Curso de Especialização em Gestão Educacional surge como um meio de entender melhor algumas variáveis da escola, entretanto, com uma visão um pouco distorcida sobre o que seria o enfoque gestão educacional. Talvez, fruto de uma formação inicial que se confundia entre Bacharelado e Licenciatura, ora uma, ora outra, em que o assunto escolar diluía-se entre as mais variadas teorias e práticas desportivas, entre técnicas e táticas, onde o Curso de Licenciatura resumia-se a uma prática de Estágio Curricular Supervisionado de sessenta horas, num curso de quatro anos, em uma turma qualquer, em uma escola que acabávamos sendo estranhos amados, pois dáva-mos uma folga ao professor da turma.

Nessas idas e vindas, aconteceu a inserção em uma rede municipal de ensino como professora de Educação Física em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Durante dois anos, nas escolas em que atuei, jamais ouvi falar de um Projeto Político-Pedagógico, talvez, porque às escolas não o tinham, ou por negligência minha em pedir informações sobre um documento que sequer sabia que existia, e muito menos que era obrigatório sua existência. Assim, minha experiência profissional resumia-se em uma rede de ensino onde diretores e coordenadores pedagógicos eram cargos de confiança do poder executivo, porém às escolas, em certo ponto, contavam com uma boa estrutura física e humana e, pareciam-me primar pela qualidade do ensino nas escolas.

Resumindo, o entendimento sobre gestão voltava-se às figuras do diretor, supervisor e orientador educacional, responsáveis pelas questões administrativas e pedagógicas da escola, enquanto o professor detinha-se a cuidar das suas aulas e alunos. Esta é uma idéia preponderante entre os professores, que talvez, venha se transformando através de uma gradual inserção de novas concepções de gestar a escola e no papel dos seus componentes. Porém, no decorrer do Curso de Especialização em Gestão Educacional vim construindo um nova percepção sobre a postura do professor em relação à escola, questões que vieram permeando cada disciplina, cada aula e na relação com cada professor, precípua para uma mudança de perspectiva em relação à Educação e suas confluências.

Tal construção veio a culminar no interesse pela investigação que aqui toma forma e se objetiva através da preocupação em entender à escola como espaço de desenvolvimento profissional, através dos processos e movimentos rumo à inovações curriculares. Nesta investigação, entendemos que o processo de discussão e reflexão mobilizadas para a construção

do Projeto Político-Pedagógico possibilita o desencadeamento de mudanças e inovações na escola.

Acreditamos que a intenção voltada a este tema de investigação vem ao encontro das necessidades formativas sentidas na prática da profissão, no contato com a escola. De forma mais ampla, acreditamos ser impossível a desvinculação das mudanças na escola, através de inovações pedagógico-curriculares e do desenvolvimento profissional do professor, onde ambos são interdependentes, uma não acontece sem a outra, como citou um dos participantes da investigação;

“[...] porque o sucesso do colégio depende de cada um de nós” (Prof. C).

Tendo esta preocupação e buscando entender a possibilidade do desenvolvimento profissional do professor no seu contexto de atuação, é que a investigação se desenvolveu.

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas [...] exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada [...] No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção e saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Neste viés, a seguir, apresentamos a investigação.

1.2 Contextualizando a Investigação

Os objetivos e os fins da Educação vêm sofrendo modificações que vêm acompanhando as transformações na sociedade em nível local e global. A escola como espaço instituído para tal, vem refletindo essas mudanças de forma concreta, a olhos vistos, tanto qualitativa quanto quantitativa. Representados pela universalização do Ensino Fundamental e em contraponto aos altos níveis de evasão e reprovação escolar, fatores que indicam a problemática que envolve a qualidade do ensino. Entretanto, as políticas educacionais lançadas deflagram mecanismos para aumentar o número de alunos nas escolas, porém mantém larga defasagem na estrutura física das escolas e principalmente nos vencimentos dos educadores.

Neste quadro global, as políticas educacionais sofrem profunda influência do sistema econômico que, hoje globalizado, dita os rumos do sistema educacional, principalmente

nos países em desenvolvimento, através de agentes financiadores. Este fato, que se acentuou com a Conferência de Educação Para Todos (TAILÂNDIA, 1990), onde os países assinaram acordos comprometendo-se a melhorar a sua Educação com metas vinculadas em uma década, assim, submetendo-se a empréstimos de agências de cooperação/financiadoras internacionais, vindo os interesses destes a sobrepujar todo um debate democrático e popular.

Entretanto, passados dez anos, no Brasil, pouco se evidenciou qualitativamente na Educação. Pinto (2002) acredita que é nesta conjuntura que a Educação no Brasil, principalmente á escola, cede aos apelos dos “princípios liberais, no sentido da qualificação dos recursos humanos para o capital” (p. 14), assim, levando as escolas a um *status* de empresa, tornando a Educação uma mercadoria, e no paradigma da qualidade total, a empresa tem que gerar lucros para o investidor. Neste caso, o lucro para o capitalismo é a formação voltada aos conhecimentos básicos mínimos (ler, escrever e contar), para que este aluno possa servir de mão-de-obra, com a mínima qualificação técnica, sem capacidades de refletir e criticar tais condições. Neste viés, à escola assume uma perspectiva, predominantemente, utilitária, quando instrumentaliza o aluno as condições mínimas de trabalho.

Partindo de um paradigma embasado no liberalismo econômico, matriz ideológica do capitalismo, tendo como fim a predominância da economia sobre as instâncias sociais, políticas e culturais, é que a administração escolar vem historicamente se construindo com fortes influências dos métodos e procedimentos disseminados no mundo empresarial, sendo que neste a eficiência e a eficácia são metas exclusivas para sua sobrevivência num mundo globalizado, voltado à produtividade. Como explica Sander (1995),

[...] os protagonistas de uma construção de administração eficiente pautam suas concepções e ações pela lógica econômica, pela racionalidade instrumental e pela produtividade material, independentemente do conteúdo humano e da natureza política da prática educacional (p. 43).

Como o paradigma eficiente, o eficaz refere-se ao nível de desempenho administrativo na consecução dos objetivos institucionais, sendo assim, preocupa-se, predominantemente com o desempenho pedagógico. A eficácia é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos (idem, p. 46). São paradigmas que fortemente se encrustaram no modelo de gestão escolar, que são procedimentos organizacionais e educacionais que fazem da escola reprodutora do “status

quo” social, quando se percebe um sistema fechado em si, regido por leis externas, onde as pessoas que a compõe são passivas as suas determinações e executoras de suas decisões.

A transferência das características da administração empresarial para a administração escolar de forma acrítica, fez com que esta fosse tomada como uma realidade objetiva, porque pronta, (pseudo)neutra ao seu exterior e técnica, nos seus objetivos e decisões, porque não se percebe como um contexto multidimensional e complexo, onde suas práticas educacionais são práticas sociais, impregnadas do aspecto político, porque composta por sujeitos.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2003) denominam esta concepção de organização e gestão escolar como técnico-científica, prevalecendo excessivo valor a aspectos técnicos e burocráticos da administração. As decisões são centralizadas na figura de apenas uma pessoa, não há espaço para a participação, o planejamento é previamente elaborado, externo às necessidades da comunidade escolar. Prevalece a unilateralidade na organização escolar, através de rígidas determinações de funções e relações de subordinação, onde professores, pais e alunos tendem a serem passivos e meros executores, pois, lhes é negado a autonomia de poder participar de forma coletiva e integrada em decidir sobre os objetivos políticos e educacionais da escola.

Nesta perspectiva, os aspectos administrativos e pedagógicos são vistos separadamente, por serem responsabilidades distintas, sendo os primeiros da equipe diretiva, e os segundos dos professores nas suas salas de aula, mantendo na escola um contexto fragmentado, onde cada um, individualmente, interessa-se pelas suas tarefas.

A concepção técnico-científica prevalece, pois, é conseqüência do desenvolvimento sócio-político-cultural, de acontecimentos macro-estruturais, pois constrói-se sobre a racionalidade instrumental moderna, na qual os sujeitos e suas subjetividades são diluídas na individualização e na objetificação. Porém, esta gestão verticalizada vem sendo amplamente criticada, pois, não consegue estabelecer uma problematização em relação à complexidade do ambiente escolar, que é influenciado por múltiplas contradições. Como aponta Benincá (2002), este paradigma não dá conta de superar conflitos gerados quanto à natureza e à função da escola, principalmente na escola pública, quando, muitas vezes, tem sua legitimidade questionada, como considera Canário (1999), “o trabalho escolar faz cada vez menos sentido, mas a freqüência da escola é cada vez mais necessária, na perspectiva de evitar males maiores” (p. 273).

Entretanto, sistemáticas críticas e o entendimento da necessidade de práticas administrativas flexibilizadas vem provocando transformações, ainda que sucintas nos modelos e/ou formas de gestão da escola.

Podemos constatar, que mesmo estando indicada na Constituição Federal (1988), e reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), “tendo como proposta básica a gestão democrática que se consolida na autonomia financeira, pedagógica, administrativa da escola” (MOUSQUER; PEREIRA; HUBER, 1998, p. 48), a gestão democrática na escola pública, ainda é um movimento bastante gradual e localizado se comparada ao modelo historicamente implantado e impregnado na gestão educacional.

A gestão democrática propõe de forma incisiva a autonomia da escola em construir seu plano pedagógico, através da participação de todos os interessados nela, professores, alunos, pais e funcionários. Sendo que este planejamento deve ser a base que sustenta todas as decisões, objetivos e rumos da escola e sua comunidade desejam em relação à escola e fora dos muros desta. Para tal, é precípua que todos os membros da escola atuem como gestores, responsáveis por tomar as decisões necessárias, traçar objetivos, fazer com que estes sejam alcançados, e acima de tudo, que todos participem ativamente da avaliação durante o processo.

Neste modelo de organização e gestão escolar, diferentemente do citado anteriormente, busca, ao invés da divisão de funções, a interação entre as pessoas, fomentando a coletividade nas decisões e a responsabilidade individual voltada a uma ação coordenada e controlada. Na opinião de Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), a participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre professores, alunos e pais.

A concretização da gestão democrática nas escolas teria sua culminância com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Visto como uma inovação, ele aborda as idéias coletivas da escola a respeito de homem, sociedade e Educação, concepções que de forma consentânea, deveriam ser definidas pelos atores da escola (professores, alunos, pais e funcionários). Estas determinações viriam a justificar as finalidades sociais e políticas da Educação em relação à sociedade e a formação dos alunos, assim como vir a promover a mobilização dos professores a um trabalho conjunto de construção de meios e fins da Educação, através de uma postura interdisciplinar. Porém, é importante salientar que todo este processo é

compromisso de todas as escolas, mas a relevância e importância que se destina a ele é particular de cada uma.

A escola além de ser meio de desenvolvimento de seus alunos, ela também deve ser um local onde o professor possa desenvolver seu profissionalismo. Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), consideram “que a própria escola é lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais” (p. 175).

Na concepção de gestão democrático-participativa, a construção e efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) exige uma participação coletiva e um grande envolvimento de todos os professores. Para isso é necessário constantes conversas, leituras, discussões e reflexões dos professores e seus pares, no ambiente de trabalho, antes, durante e após a construção do seu projeto. Nas palavras de Alarcão (2001), “a escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles” (p. 15).

As pessoas envolvidas com o PPP da escola precisam ter claro os aspectos voltados a concepções de ensino, que aluno à escola atende, e que aluno espera formar, e para qual sociedade, assim, como os interesses e as necessidades sentidas pelos próprios professores, que precisam estar abertos a reconhecer outras crenças, outras concepções, outras percepções em relação às práticas educacionais.

Nesta conjuntura que envolve a escola, o professor de Educação Física, como um educador, deve estar ciente do seu papel político e pedagógico na escola, quando tanto se discute sobre o papel de gestor do professor na escola e de sua participação ativa na fomentação do PPP. Entretanto, historicamente, o professor de Educação Física se colocou à parte nas discussões pedagógicas da escola, ficando restrito ao mundo que considera apenas seu, o pátio, a quadra, permanecendo longe de questões pertinentes ao funcionamento da escola, tanto técnicas, quanto pedagógicas.

É importante destacar que a formação dos professores de Educação Física, através das instituições de ensino superior, limitava-se a uma formação voltada aos aspectos técnico-instrumentais, onde se “superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 33). Essa formação para o “saber-fazer” negava ao professor qualquer possibilidade de refletir sobre sua prática e a interagir na sua escola como um

ator. Esse comportamento, mesmo com exceções, acabou construindo uma imagem negativa para o professor da disciplina de Educação Física, voltada ao desinteresse de aspectos intelectuais, voltando sua atuação ao prático, ao técnico, restringindo sua disciplina aos aspectos biológicos, não como forma de educar, mas de treinar.

Pode-se considerar que as dificuldades do professor de Educação Física derivam-se de uma visão fragmentada que este tem do contexto escolar, onde percebe dois momentos distintos, somente a sua aula, e este separadamente do restante do que acontece na escola (CORADINI, 2003). Outro problema é a falta de embasamento teórico que facilite para o professor compreender todas as determinações que envolvem a escola (políticas, pedagógicas, metodológicas, ideológicas).

Entretanto, os professores implicados em inovações curriculares na instituição da qual faz parte, são envolvidos por movimento que pode causar desequilíbrios, reconstruções, desconstruções, ou revisões nas suas idéias e concepções, promovendo o seu desenvolvimento profissional, assim como defende Day (*apud* GARCIA, 1999).

[...] o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influência: as escolas, o currículo, o ensino (p. 143).

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores vem a abarcar a formação dos professores que estão no exercício da sua profissão. Na definição de Garcia (1999) o conceito pressupõe uma abordagem na formação dos professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando o “caracter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores” (p. 137). Na perspectiva de Griffin (*apud* GARCIA, 1999) o desenvolvimento profissional dos professores refere-se a uma tentativa sistemática de alterar à prática, crenças ou conhecimentos profissionais de pessoas de determinada escola com o propósito de uma articulação em prol de mudanças.

Também Alarcão (2001) acredita que “na escola, todos são atores [...] os professores são atores de primeiro plano [...] sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógica” (p. 23).

Partindo de uma visão caótica sobre as determinações que culminam em desenvolvimento da escola e do profissionalismo do professor, e buscando uma síntese provisória das minhas possibilidades de compreensão do fenômeno, construiu-se a questão problemática

norteadora desta investigação: **Como a participação do professor de Educação Física na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, pode ter gerado mudanças na sua prática pedagógica, assim como colaborado para o seu desenvolvimento profissional?**

Como meio de respondermos tal questionamento estipulou-se o seguinte objetivo geral: Analisar se a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, contribuiu para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física.

Assim, indicou-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a participação dos professores de Educação Física na construção do PPP da escola;
- Analisar o processo de elaboração do PPP da escola, na percepção dos professores de Educação Física;
- Analisar as possíveis mudanças na prática docente dos professores de Educação Física, frente a sua participação no PPP da escola;
- Analisar se o processo de elaboração do PPP da escola colaborou para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao investigarmos a realidade, com pessoas reais, inseridas em processos socio-político-culturais, em um contexto com múltiplas determinações partimos de pressupostos, conceituações e concepções do próprio investigador, determinados por visões de mundo, fruto de vivências e experiências, muitas vezes, limitadas quando deparadas com a complexidade da vida, onde, talvez, nosso idealismo inicial em relação à Educação e suas possíveis mudanças são questionadas frente às situações reais. Mas, acreditamos que o importante não é buscarmos respostas, verdades, mas sim que possamos problematizar, construindo novas e diferentes perguntas, e é neste ir e vir que nos construímos como professores.

2.1 O Processo da Investigação

Percebendo a realidade educacional como uma construção dinâmica e complexa, onde influencia e é influenciada pelo meio sócio-cultural, acredita-se que o caminho mais adequado para se atingir os objetivos traçados neste estudo é através dos pressupostos que norteiam a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa proporciona a “busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada” (GAMBOA, 1995, p.61).

Para a interpretação das informações foi adotado o enfoque fenomenológico, que segundo Triviños (1987, p.125) “[...] surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana”.

O autor explica que, para a realização de uma pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico não é necessário por exemplo, a elaboração de hipóteses empiricamente testadas, de testes estatísticos, tampouco de esquemas rígidos de trabalho, determinados aprioristicamente. Antes, sim, é importante que o pesquisador desenvolva uma certa dose de flexibilidade, no sentido de reelaborar, substituir, ou mesmo suprimir formulações, de acordo com as evidências e resultados que vai obtendo ao longo da pesquisa.

Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Martins (*apud* FAZENDA, 1989, p.58)

a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes. Interessa à descrição fornecer informações suficientes e relevantes, ser completa e precisa tanto quanto possível.

Os enfoques fenomenológicos na pesquisa começaram, em geral, nos últimos anos da década de 70. Esta corrente de pensamento contemporâneo tem suas raízes em vários pensadores que nos dizem que fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas limitar-se às regras formais dirigidas, especialmente, a partir do fenômeno (fenômeno aqui entendido como aquilo que está presente como é ou está em si mesmo).

A intenção da fenomenologia é de não separar o homem e o mundo, mas reuni-los na estrutura da experiência intencional. Rezende (1995) nos coloca uma questão, propondo-nos encarar o fenômeno como uma estrutura, reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação.

A forma assumida (tipo) da pesquisa é o estudo de caso, que na concepção de Lüdke; André (1986, p.18), enfatiza a “interpretação em contexto”. Segundo as autoras, “um princípio básico deste tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que se situa”.

Godoy (1995) coloca que,

o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real (p.35).

Já segundo Goode; Hatt (1968, p.17): “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Nesta investigação, o ponto a ser discutido, dentro de um universo mais amplo de perspectivas que envolvem a Educação, é o desenvolvimento profissional dos professores em seu meio de atuação.

Para a obtenção das informações utilizou-se de uma entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada é aquela que,

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

As questões norteadoras que compõem a entrevista semi-estruturada estão discriminadas em anexo.

As informações obtidas sofreram uma análise de conteúdo, através da retirada de indicadores das entrevistas, após a transcrição destas.

De acordo com Bardin (1977, p.42), a análise de conteúdo pode ser definida como um,

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O mesmo autor ainda ressalta que este tipo de análise pode ser aplicada a discursos extremamente diversificados. Conforme Bardin (1977, p.9), “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade à fecundidade da subjetividade”.

Nesse sentido, Godoy (1995, p.23) afirma que o pesquisador que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais:

1^a) A pré-análise - que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material;

2^a) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e

3ª) Tratamento dos resultados – fase onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Os participantes da pesquisa foram professores de Educação Física de uma escola pública de Santa Maria/RS. Como pré-requisito, somente participaram da investigação professores que houvessem participado da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. No entanto, apesar de compartilharem o trabalho numa mesma escola, nem todos participaram deste processo na escola a qual são colegas. Pois, tendo horários em outras escolas, um dos professores participou em outra escola. O número de participantes na investigação foram quatro, pois, mesmo à escola tendo um número maior de professores de Educação Física, nem todos participaram na construção do PPP, e um dos professores estava em licença, assim, não foi possível que todos os professores da disciplina participassem do estudo.

O contato com os professores foi feito na escola, onde agendamos o encontro para a entrevista, que se deu na escola onde trabalham. Outros contatos foram feitos por telefone. Mediante o convite, alguns professores, inicialmente se mostraram um pouco desconfiados, entretanto, com o decorrer da entrevista foram relaxando, possibilitando uma boa interação entre a pesquisadora e o entrevistado. Nenhum dos professores contatados negou-se a participar.

Após a transcrição foi enviado, via endereço eletrônico, para cada um dos professores a sua entrevista para que pudessem ter consciência do conteúdo que iria servir de base para a posterior discussão, juntamente com o material bibliográfico.

3. CONVERSA COM OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta parte da investigação, trouxemos para a discussão todos os sujeitos que de uma forma ou outra compartilharam da construção desta, os professores de Educação Física, material bibliográfico e a autora, com o intuito de realizar uma conversa, um diálogo entre aqueles que voltam olhares sobre a Educação Física Escolar, e que são indispensável para a investigação.

3.1 O Projeto Político-Pedagógico: instrumento de inovação curricular

A Educação como meio de emancipação intelectual e cultural, vem sendo questionada quanto seus meios e fins. Meios, pelas maneiras que transmite e/ou ensina seus conteúdos, e fins pelas maneiras que os conteúdos chegam aos alunos, problematizado entre a produção e/ou reprodução do conhecimento. A escola, instituição que nasce como espaço oficial para a Educação, é o *locus* das principais discussões, onde é criticada pela sua postura pragmática, utilitária, quando apenas é vista como mediadora para atender às necessidades mínimas de aprendizado, apontando à necessidade emergencial de mudanças, que dizem respeito, desde sua estruturação arquitetônica, às condições administrativas, pedagógicas e curriculares, que envolvem a relação entre os professores, com seus alunos e com a função político-social da escola.

A escola possibilita a problematização dos fatos político-sociais e direciona os alunos para o mundo do trabalho, quando reconhece o aluno como sujeito da sua aprendizagem, dando perspectivas a este de transformar/criar. Porém, conflitivamente, sua estruturação organizacional através de grades curriculares, de conteúdos fechados como verdades inquestionáveis, pela fragmentação das diferentes disciplinas e o individualismo dos professores, alunos, diretores, coordenadores, possibilitando para àq escola ensinar/transmitir informações onde o aluno assume, naturalmente, posição de objeto, que reproduzirá, sendo perfeito executor de tarefas no seu ingresso ao mercado de trabalho.

Sua legitimidade é posta em cheque quando se obriga ao ingresso à escola, se universaliza o Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis, quando leva-se a crer que com o ingresso à escola o indivíduo tomará novas e melhores perspectivas de vida, o que acaba por

não se concretizar. Na opinião de Canário (1999) a frustração se acentua pelo fato, também da escola ser vista por uma perspectiva extremamente utilitária, que tende a relegar para segundo plano “o valor de uso dos saberes escolares” (p. 272), às pessoas que vão à escola, principalmente das classes populares, que buscam o diploma que é amplamente desvalorizado com a crescente raridade do emprego. Porém, não podemos deixar de apontar que à escola é uma instituição, parte de um contexto muito mais amplo, refletindo todas as suas determinações, mas, talvez, muitas vezes sem problematizar estas instâncias instituintes da escola, como observa um dos professores entrevistados:

“A gente percebe que à escola é reflexo da sociedade, só que dentro da escola existe de uma certa forma um mascaramento da realidade, apesar de sofrer uma grande influência [...] então é um ponto de contradição [...] que tipo de sociedade tu tem, uma sociedade capitalista, é competitiva, é reacionária, é limitante, apesar de toda complexidade que possa existir” (Prof. A).

Diante destes apontamentos, percebemos que nossos modelos de Educação, conseqüentemente de escola, são modelos em colapso, em contraponto com o fervilhar de novas possibilidades que apontam novos paradigmas. Assim, não se concebe mais uma escola que se detenha a passar informações sobre as matérias ou transmitir, tal e qual, conteúdos dos livros didáticos. Percebe-se que estas formas não atendem mais, ou jamais atenderam, às necessidades formativas dos alunos. Vê-se os altos índices de repetência e evasão em cada ano letivo. Desta forma, não se permitem mais políticas verticalizadas, modelos fechados, que chegam prontos na escola para serem aplicados, mas sim, uma maior flexibilização em todas as instâncias hierárquicas (ministérios, secretarias, escolas), interessadas em qualificar a Educação.

Numa tentativa de flexibilizar a administração das escolas públicas, dando-as uma maior autonomia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) vem a reiterar, reafirmar e instituir a gestão democrática, determinando que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, assim como, dentre outras, de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Contando com a participação dos professores da Educação Física na elaboração do PPP e da comunidade escolar e local em conselhos escolares.

Para Paro (2001) a lei é bastante óbvia, pois seria um absurdo imaginar que um projeto pedagógico pudesse dar-se sem a participação dos professores e que apenas vem reiterar a participação da comunidade escolar e local e sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, considerado pelo autor uma conquista da população nos diversos sistemas de ensino.

Entretanto, estas normativas vem a estabelecer um importante processo nas escolas, que é a elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), onde com a participação de toda a escola e sua comunidade local, vai assentar seus rumos em relação ao seu trabalho administrativo-pedagógico-curricular. Esse movimento vai exigir da equipe diretiva e professores uma nova postura frente às questões tais como coletividade e interdisciplinaridade, para que efetivamente este processo possa vir a desenvolver qualitativamente a escola e a profissionalidade dos professores envolvidos. Porém, mudanças somente serão possíveis com a revisão, reconstrução ou desconstrução de práticas pedagógicas arraigadas ao cotidiano da escola.

Frente a estas novas configurações, diferentes autores passaram a escrever sobre a importância do momento de elaboração do PPP e a descrever meios para otimizar qualitativamente esta formulação, para que se tornasse relevante para a comunidade escolar e local.

O Projeto Político-Pedagógico, é o documento que após formulado deve nortear, juntamente com o Regimento Escolar, todas as ações da escola. Veiga (1998) destaca que este, aponta à direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. Deve explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, tipo de organização e às formas de implementação e avaliação da escola. A construção deve considerar igualmente relevantes, tanto à dimensão pedagógica quanto à política, porque como nos coloca a autora, são perspectivas indissociáveis, porém com características próprias. Destaca que, o político não pode ser entendido como mais uma dimensão, “o político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Eu não posso ser um sujeito social, sem ser um sujeito político [...]” (VEIGA-NETO, 1996, p. 170).

A intencionalidade do Projeto Político-Pedagógico deve estar explícita, sendo aquela que reflete as intenções das pessoas que o constroem, embasada nas reais situações nas quais se insere à escola. Portanto, deve buscar alguns pressupostos, como colocam Gadotti; Romão (2000): desenvolver uma consciência crítica daqueles que participam, ter o envolvimento

das pessoas, da escola e de fora dela, participação e colaboração de várias esferas do governo, e acima de tudo, para que realmente seja sustentável, apoiar-se na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e produto do projeto.

Líbâneo (2004) acredita que para que o PPP não se transforme em apenas mais um documento irrelevante para a escola é necessário que contenha clareza em aspectos de fundamental importância para que o projeto não esteja descontextualizado com a realidade da escola, questões como: o que temos, o que queremos, o que faremos para alcançar, e como saber se estamos no caminho certo. Nesse sentido, é necessário que se conheça profundamente a escola e seu contexto social, econômico, político e cultural, ter bem claro qual cidadão a escola pretende formar, para qual sociedade, propor metas que se deseja alcançar, assim como, meios para que se concretize, e a avaliação, ação fundamental para garantir o êxito do projeto. Também Veiga (1998), acredita que o projeto deve partir da Situação Real (o que é?), vislumbrar uma Utopia Social (para que?) e estabelecer uma Ação Propriamente Dita (como?), e assim, sempre voltando ao início, através de avaliações, constituindo ciclos.

Como vem a destacar a LDBEN (BRASIL, 1996), através da gestão democrática, onde a escola deve elaborar sua proposta, dá ênfase na participação do professor nesse processo,

[...] como gestores em suas práticas, os professores estarão comprometidos, serão os responsáveis pela ação educativa intencionalmente conduzida pela escola, isso por sua vez os fará verdadeiros agentes históricos, intelectuais e profissionais com responsabilidade de relevância social [...] (SANTIAGO, 1995, p. 163).

A participação do professor na elaboração e efetivação do PPP da escola, este visto como uma inovação curricular, possibilita um importante momento de reflexão, estudo, discussão, pesquisa, por meio de temáticas elencadas para embasar todo um estudo referente às práticas pedagógicas e às práticas educacionais desenvolvidas na e pela escola, através das ações de seus atores. Na perspectiva de Garcia (1999) a inovação curricular implica “atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola” (p. 166).

Os professores adquirem um importante conhecimento ou competência através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo, de tal forma que aprendem a estar mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais as diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança de grupo, a resolver problemas, etc (GARCIA, 1999, p. 166).

O processo de construção de uma proposta política-pedagógica, por si só, já é causadora de um desenvolvimento profissional, como acredita Miller (*apud* GARCIA, 1999), “faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais” (p.143). Pois, quando os professores estão *envolvidos* (grifo esta palavra para acentuar a importância de real envolvimento, comprometimento com o processo de inovação curricular), em mudanças na escola, é inevitável que os professores busquem novos materiais, mudando de alguma forma sua prática pedagógica, podendo modificar suas crenças ou concepções em relação a sua escola e a sua atuação.

Para que o professor tenha real possibilidade de contribuir para o projeto, à própria escola deve ser espaço para o desenvolvimento profissional dos professores. Através de momentos em que estes, de forma democrática, possam estar estudando, discutindo, trocando conhecimentos, enfim, tendo a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente, ao mesmo tempo em que contribui incisivamente para a qualificação da escola a qual está inserido.

A participação dos professores nas inovações curriculares e nas propostas pedagógicas da escola, cria situações que geram perspectivas para o desenvolvimento profissional do professor, gerando, também, melhorias qualitativas na escola, pois, a “formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto” (ESCUDERO *apud* GARCIA, 1999, p. 139). Quanto maior o envolvimento dos professores nas questões pertinentes à escola, que geram repercussões na sua prática diária, mais este se sentirá parte fundamental na mudança da escola.

A escola, como espaço e tempo de formação, tem grandes potencialidades no desenvolvimento dos professores e no seu próprio, como defende Garcia (1999) “o desenvolvimento dos professores não ocorre no vazio mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular” (p. 139). Essa troca gera um movimento a caminho de transformações nas ações desenvolvidas na escola, no currículo e na Educação. É necessário o reconhecimento de que na relação escola-professor há uma dependência. Ambos, somente podem mudar conjuntamente, pois uma escola conservadora, arraigada a conceitos e posturas tradicionais, não admitirá mudanças na prática pedagógica dos seus professores, assim como, se o professor não buscar a mudança, a escola permanece sempre igual. Como defende Kemmis (*apud* GARCIA, 1999),

[...] consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são,

de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem (p. 171).

A formação do professor na escola considera as reais necessidades, tanto do professor quanto da escola, assim, a atitude reflexiva, frente às problemáticas do contexto em questão, adquire uma maior potencialidade de mudanças, mudanças essas condizentes aos desejos dos sujeitos da ação. Garcia (1999) salienta, que a formação que adota como referência o contexto próximo do professor tem maiores possibilidades de transformação da escola.

No momento em que a escola passa a ter a autonomia de desenhar o seu planejamento, condizente com o diagnóstico da sua realidade ímpar, surge um importante espaço, onde todos os atores, equipe diretiva, professores, alunos e comunidade, tem a possibilidade de apontar, construir e objetivar os rumos da escola. Pereira (2001), concorda que,

[...] para realização de sua função educativa, a instituição escolar precisa ter bem definidas as linhas gerais de seu trabalho pedagógico, dentro dos princípios filosóficos e políticos adotados, constituindo, portanto, o Projeto Político-Pedagógico o ponto norteador de todas as ações educativas da instituição (p. 15).

Entretanto, para que possa ocorrer o desenvolvimento profissional do professor, este precisa participar na tomada de decisões sobre aspectos que considera relevantes, e isto somente se consolidará com uma gestão democrática e participativa, onde a escola possa ter autonomia suficiente para tomar suas próprias decisões educacionais, organizacionais, profissionais, assim como, é necessário a existência de uma cultura de colaboração, potencializado por objetivos partilhados entre os professores (GARCIA, 1999).

3.2 O Processo de Construção do Projeto Político-Pedagógico: a percepção do professor de Educação Física

Agora passamos da parte do deveria ser, do aconteceria, das utopias, à parte do que realmente está acontecendo e suas conseqüências, na percepção dos professores de Educação Física, através dos seus depoimentos sobre a sua participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A grande maioria dos depoimentos vai um pouco na contra-mão em relação ao “que deveria acontecer...” e toma um viés do “poderia acontecer se...” ou no “talvez acontecerá...”.

Incontestavelmente, pela discussão dos diferentes autores, a participação do professor é peça chave, como mediador entre aluno, comunidade local e proposta político-pedagógica. Por ser o professor que de fato transita entre os diferentes espaços e sujeitos da escola, e por ter uma formação profissional que lhe permite uma maior desenvoltura para tal. É o professor que faz o contato aluno, comunidade com a instituição escolar, ele que absorve toda cultura que o aluno trás da sua comunidade, assim como, de sua família que são a comunidade local.

Direcionando-se ao professor de Educação Física, este é reconhecido pela sua proximidade com seus alunos, por ser uma disciplina que na sua dinâmica, quebra com a impessoalidade da sala de aula, das classes e cadeiras, por permitir uma maior proximidade entre os alunos e com o professor, também, por ser um momento que o aluno pode jogar, brincar, através da orientação do professor, com o objetivo amplo de desenvolver nas suas aulas uma cultura de movimentos historicamente construída.

Diferentemente da sua qualidade positiva na relação com sua disciplina e com seus alunos, o professor de Educação Física construiu para si uma imagem negativa quanto a sua relação com as demais disciplinas e com o trabalho pedagógico e administrativo da escola. Essa construção social do profissional é simbolizado pelo professor de abrigo, tênis e apito no pátio da escola, ultrapreocupado com o cotidiano das suas aulas, isolado das demais funções da escola. Essa perspectiva sobre o professor de Educação Física é reflexo da maneira como a disciplina legitimou-se no contexto escolar, pois ainda no período militar (1964-1985) a Educação Física surge nas grades curriculares como atividade, limitava-se a um simples fazer, expresso na afirmação de que o lugar do corpo é o pátio a cargo da Educação Física, enquanto que o lugar da mente é na sala de aula a cargo das disciplinas teóricas.

Encarnando essa dicotomia, os professores de educação física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinha afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade. As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos. Como decorrência disto, os profissionais de educação física mantinham-se afastados das decisões político-pedagógicas que lhe diziam respeito, o que os tornava presa fácil de manipulações, afinal “o pensar” não era assumido como parte de suas responsabilidades e o “teórico”, visto com certa aversão, resumia-se a livros estritamente técnicos e ao conjunto de regras dos desportos formais (FENSTERSEIFER, 2001, p. 32).

Foi esta formação profissional arraigada num paradigma técnico-instrumental, fruto da racionalidade moderna, embasada numa percepção dualista de homem, educação, conhecimento, na qual a maioria dos professores inseridos nas redes de ensino foram formados. E isto vem a ser reflexo na fala das professoras formadas até década de 80.

“[...] minha geração que se formou (até) os anos 80 [...] eu acho que os atuais são até mais teóricos que a gente precisa, são dois extremos, a nossa muito tecnicista e de vocês muito teórica, o ideal é ter um meio termo” (Prof. C).

“[...] na época que me formei era uma formação que a gente tinha que ser atleta, acima de tudo um atleta em Educação Física [...]” (Prof. B).

Neste viés, os professores de Educação Física formados até a década de 80 viveram a crise a qual iniciou-se neste período, em relação às conceituações teórico-metodológicas do campo de estudo da Educação Física, principalmente na escola. Assim, os professores na sua escola tiveram que buscar, mediante interesse, meios para legitimar a disciplina na escola, tentando superar o paradigma tecnicista no qual foram formados. Fensterseifer (2001) acredita que políticas educacionais que propiciem espaços de estudo coletivo entre os profissionais da área, facilitariam a participação dos professores de Educação Física nas discussões e decisões pedagógico-administrativas, quando assumiriam seu papel de intelectuais da Educação Física.

Com a necessidade de elaboração do PPP os professores de Educação Física foram estimulados a participar juntamente com os demais professores das outras disciplinas, de reuniões, discussões e leituras para o encaminhamento do projeto da escola.

Os professores participantes desta investigação foram unânimes em afirmar sua participação e da disciplina para o estabelecimento das suas propostas, a serem contempladas no PPP. Isto pode ser constatado nas seguintes falas:

“Todos os professores foram convidados, houve participação unânime de todos os professores e dos funcionários da escolas” (Prof. B).

“Num dia é reunião para todos os professores, mas essas reuniões foram por disciplina [...] tem reunião de coordenadores e as coordenadoras levam nossa idéia para as reuniões” (Prof. C).

“Num dia com os coordenadores de disciplina, noutra com todos os professores [...] todo mundo teve acesso, participou, se não participou foi porque não quis” (Prof. D).

Entretanto, apesar da participação dos professores no processo de elaboração do PPP, um dos professores reconhece que ainda as discussões carregaram um aspecto de limitação, como aparece no seu depoimento.

“A gente percebe que tem os problemas, o pessoal concorda que tem os problemas, mas como é muito pouco tempo de reunião, precisaria passar muito mais tempo se reunindo e conversando sobre isso, grupos de estudo, por exemplo, para definir a didática da Educação Física ‘que pé ela anda hoje’, as abordagens, isso tem que tá sempre sendo buscado [...] o planejamento não avança muito mantém o senso comum” (Prof. A).

A participação da disciplina de Educação Física também, é peça fundamental, pois justaposta com as demais disciplinas, forma um corpo único com objetivos em comum, em prol de mudanças significativas na escola.

“Em algumas reuniões foram feitos estudos sobre o tipo de contribuição que a disciplina poderia..., de que maneira a gente poderia contribuir com o PPP [...] mas a gente não chegou a conversar para traçar objetivos comuns (entre as disciplinas)”(Prof. C).

A percepção de uma escola integral, completa, onde todos os professores contribuam, independentemente da sua disciplina, necessário para que os professores possam se envolver, comprometer, com a organização e ação do PPP, somente se conquista quando os professores se reconheçam numa unidade, traçando objetivos comuns para a Educação, não apenas para a sua área. Nesta, a interdisciplinaridade é fundamental para esse pensamento consentâneo, cada indivíduo trabalha em prol do coletivo visto os rumos estabelecidos para a escola

A interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK *apud* MARQUES, 2005, p. 11).

“A gente participa, mas deixando bem claro, que não foi uma participação tão efetiva quanto poderia ser, no sentido de que nós temos de começar a se engajar mais com as

outras disciplinas, até para promover uma interdisciplinaridade, tão necessária para que a Educação aconteça de forma global” (Prof. C).

Porém, o conceito de interdisciplinaridade, ainda é controverso no contexto escolar para os educadores. Pensa-se que é apenas um vai-vem de conteúdos, onde um trabalha nas suas aulas o conteúdo da outra disciplina, quando a ação interdisciplinar é o envolvimento de cada disciplina, dentro da sua especificidade, com um objetivo compartilhado coletivamente por todos da escola.

“Tem que ter uma visão do todo [...] precisam perceber mais as outras coisas além da Educação Física [...] o professor de certa forma tem que se envolver com a interdisciplinaridade, todo mundo pensa que eu vou juntar com um outro e fazer um plano em comum, só que não é isso, a interdisciplinaridade é uma coisa que vai ter que envolver todo mundo, toda a escola tem que estar direcionada para um pensamento que possibilite que às pessoas cresçam, evoluam no seu próprio pensamento, é possível” (Prof. A).

Numa perspectiva interdisciplinar o PPP seria um eixo norteador pelo qual todas as disciplinas se orientariam para a Educação dos seus alunos, através da integração dos conhecimentos. Isto somente é possível se cada professor pensasse a Educação como algo muito mais amplo do que conteúdos de uma disciplina, do que o conhecimento que se fragmenta, mas que é o mesmo conhecimento construído, geração em geração, apenas visto sob enfoques diferentes, a Educação Física através da cultura de movimentos, o Português pela linguagem, assim por diante.

O projeto político-pedagógico-curricular, como expressão concreta do trabalho coletivo na escola, por um lado, é um elemento mediador entre cultura interna à escola e a cultura externa do sistema de ensino e da sociedade, na conquista da autonomia da organização escolar e, por outro, poderá tornar-se instrumento viabilizador da construção da escola reflexiva e emancipadora. É importante afirmar que a construção desse projeto na escola só tem significado quando resultante de um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e coletivo, com base em relações democráticas, em gestão participativa e colegiada e na produção do conhecimento, referenciada na pesquisa-ação (BRZEZINSKI, 2001, p. 76).

Para tal, seria necessário um processo lento, gradual, onde os professores fossem envolvidos com o intuito de superar paradigmas individualizantes e objetificantes, não para reforçar ou justificar ações historicamente instituídas na escola, mas para promover rupturas. A escola precisa ser espaço de refletir sobre à escola que se tem e que se quer ter, mediante estudo, discussão e investigação do contexto escolar.

Para entendermos como se deu a reflexão sobre o processo de elaboração do PPP segue as falas dos professores.

“Acho que veio a acrescentar [...] porque a gente teve a oportunidade de fazer outras leituras, conhecer outras realidades, nós fomos em outras escolas, de outras cidades, para ver como estava o trabalho, e vejo como foi importante [...] com certeza nos enriquecemos, nos crescemos” (Prof. B).

Porém, na percepção de outros professores de Educação Física em outras realidades, o processo de elaboração do PPP foi realizado de forma superficial e com pouco comprometimento do professor.

“Pouco tempo para fazer isso, o consenso que seria capaz de surgir desta troca, acabam sendo momentos muito rápidos, ‘flaschs’, e quando se começa a concluir alguma coisa termina, todo mundo tem suas atividades paralelas [...]” (Prof. A).

“Todos nós fomos chamados a contribuir com o PPP dentro das nossas possibilidades, embora a gente não tenha dado cem por cento [...] poucos professores conhecem o PPP depois dele pronto, a gente quase não lê, eu tenho uma cópia em casa, mas acho que se fizer uma enquete de quem tem são poucos” (Prof. A)

Apesar de um discurso de participação e autonomia da escola pública, a gestão democrática e a elaboração da proposta político-pedagógica com a participação da comunidade escolar e local, vem a estabelecer-se como normativas, instituídas por poderes verticais em nome de uma unidade do Sistema Nacional de Educação. Assim, todas as escolas tiveram que se adequar às normas postas por estruturas hierárquicas superiores à elas.

A elaboração do PPP, mesmo com um discurso democrático foi um processo imposto para às escolas, assim como, instâncias superiores tem mostrado “a respeito do que fazer na escola, de que conteúdos e que métodos escolher, de como deve a escola formar, socializar e dar conta do pleno desenvolvimento dos educandos” (ARROYO, 1999, p. 141). Nessa perspectiva tutelar, à escola e os professores, acabam por ter que absorver todas estas determinações, não lhes é dado espaço para criar, inventar novas práticas. Assim, a construção do PPP acaba por ser mais um processo no cotidiano da escola e, sendo questionado pelos próprios participantes quanto a sua legitimidade em relação à mudança da escola.

“Tem importância se ele fôr colocado em prática, porque tu vive na escola com muito papel, muitas vezes a teoria não é igual à prática, então tem que caminhar junto [...] acho que não (muda) muito ainda, depois que tá pronto precisa ter a sequência” (Prof. D).

“Acho relevante, só que tem que ser clareado, esmiuçado, a forma como ele tá colocado não permite que às pessoas consigam se envolver com ele, todo mundo se acha distante daquela realidade, fica num discurso, um discurso vazio [...] precisaria um esforço maior, um aprofundamento em torno disto, estudar, discutir sobre isso, para que às pessoas saíssem da indução, acabam reproduzindo, dentro de um processo contínuo, positivista” (Prof. A)

“No momento que o PPP é um instrumento que norteia às práticas pedagógicas do dia-a-dia da escola, ele é de suma importância [...] acho que ele não é tão valorizado quanto poderia ser, acho que ele deveria ser compreendido pelos professores, principalmente, no sentido de que quando a gente colocou no PPP ‘n’ atividades, que essas atividades realmente façam força para acontecer [...]” (Prof. C)

Nos depoimentos dos professores, a proposta da escola, elaborada com a participação deles mesmos, parece algo distante, exterior as suas intenções, como se fosse algo produzido mecanicamente, frente a uma imposição, mas que não influencia à escola e sua prática pedagógica em praticamente nenhum aspecto, quando utilizam expressões no futuro. Mas se é um documento já elaborado, o que falta para nortear às práticas docentes? Será que é mais um papel para à escola, como cita um dos professores? São perguntas que surgem, porém, não se encontram respostas consistentes.

Parece-nos que todas essas reformas, através de políticas educacionais, surgem como um engôdo, travestida de inovações ou mudanças qualitativas para às escolas. Cria-se uma crença que em cada nova proposta vinda de formuladores das políticas sociais as escolas se renovarão, porém na cultura escolar dos professores esta crença não faz parte do seu cotidiano, talvez por saberem, através da sua experiência que essas mudanças não são facilmente promovidas.

Essa cultura política, que pensa a educação básica do alto, quem decide de fora para os professores, vem se mantendo com os mesmos traços por décadas. Apenas podemos notar que tenta se democratizar conforme o estilo de formulação das políticas de intervenção. Para a intervenção do alto ser mais ‘democrática’, criam-se canais para os professores dêem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas, para que se sintam mais comprometidos com elas e as adaptem à realidade específica de *sua* escola e de *sua* turma. Uma solução ineficiente, por mais democrática que pareça. Não se muda por intervenção, nem sequer construindo ‘participativamente’ intervenções ou modelos para que os professores os adaptem a realidade. A questão é repensar esse estilo de inovação escolar via modelos e via consenso e adesão na aplicação de modelos (ARROYO, 1999, p. 134).

Outra perspectiva, seria buscar entender a flexibilidade, a disponibilidade de escola e professores frente às possibilidades de mudança, de fazer diferente, e assim, conforme Ortega (*apud* ALMEIDA, 1999) “é o professor, a partir de seu próprio sistema de idéias e crenças sobre a educação, reinterpreta a proposta de reforma, tomará decisões sobre ela e a traduzirá assimilando-a aos seus próprios sistemas de pensamento e ação para colocá-la em prática” (p. 253). Assim sendo, os professores mostram-se resistentes, e em muitas vezes, pessimistas em relação à processos que venham a colocar em foco estruturas e procedimentos desenvolvidos pelas escolas e professores, e que são mantidos como permanentes na organização das escolas.

Fica evidente, nas falas dos professores, a falta de comprometimento, de estudo, de aprofundamento teórico, e talvez, de disponibilidade, vontade dos professores em promover mudanças na escola, nas suas ações pedagógicas, e em consequência no seu desenvolvimento profissional.

Assim, frente à possibilidade da transformação, ou da reconstrução, a partir da elaboração do PPP, podendo ser este um mecanismo de uma inovação, desencadeando a possibilidade de se refletir sobre às práticas educacionais da escola, e como esta vem se constituindo quanto a sua validade social e como se comporta frente a esta função. Porém, complexos fatores intervêm quando variados e diferentes sujeitos estão envolvidos em um mesmo contexto, como coloca Cavaco (1991), “há professores e outros professores; há escolas e outras escolas” (p. 176). Grupos diferentes que interagem, projetos individuais e coletivos que se entrecruzam. São pessoas reais num espaço real, com histórias de vida e trajetórias profissionais diferentes, e nesta perspectiva cada pessoa não é um pensamento uniforme, mas a confluência de muitos acontecimentos e contradições.

Neste viés, a proposta por uma inovação na escola, para cada um, vai repercutir de uma maneira, alguns podem aderir a ela e a partir disto mover-se em direção à mudança, outros poderão resistir a esta mudança, como destaca Almeida (1999) de que muitos professores não estão dispostos a aderir às mudanças na escola e abandonar métodos, conteúdos ou atitudes que sempre adotaram, por acomodação ou por imobilismo. Também, talvez, por não acreditarem nas mais diferentes reformas as quais às escolas são alvo.

3.3 O Projeto Político-Pedagógico: possibilidade do desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional dos professores pressupõem, a partir do conceito de desenvolvimento, um movimento de evolução e continuidade que, segundo Garcia (1999) parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Neste viés, o desenvolvimento profissional dá a idéia de algo em permanente processo, movimento, que vem se construindo em cada momento da vida profissional da professor. No entanto, este processo pressupõem uma atividade interativa de auto-formação e inter-formação.

O desenvolvimento profissional converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo... O desenvolvimento profissional atual é um assunto de grupos de professores, freqüentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna (FENSTERMACHER; BERLINER *apud* GARCIA, 1999, p. 138)

Quando nos perguntamos sobre a possibilidade de um desenvolvimento profissional do professor desencadeado pela sua participação no processo de construção do PPP da sua escola, a resposta aparece de forma bastante nebulosa, já que autores como Garcia (1999) e Alarcão (2001; 2003) apontam a inovação curricular como meio de promover o desenvolvimento profissional dos professores e a escola como uma organização aprendente, viva, em movimento, que produz conhecimento, não somente para os educandos, mas também, para educadores.

É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros colegas professores, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. A escola tem que se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumpri-la, tendo ela, também de ser eflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Assim, quando perguntados sobre possíveis mudanças nas suas perspectivas sobre concepções de Educação, Educação Física e escola, mediante a sua participação na elaboração do PPP, os professores responderam:

“Não porque eu venho estudando, trabalho em grupos de estudo em Educação Física, fui coordenadora da 8ª região da área de Educação Física, então não é novidade [...]” (Prof. D).

“Particularmente, nas minhas aulas [...] para mim não mudou, mas se por exemplo, se tivesse um momento com meus colegas, eu sugeriria mais coisas que eu sinto, que eu vejo olhando as aulas, a gente não tem tempo” (Prof. C).

“Acho que não, acho que não, a gente sempre estudou muito, sempre trabalhou muito em cima disso, então vejo que acrescentou [...] cada ano que tu renova e faz a reconstrução do PPP a gente enriquece de novo” (Prof. B).

“Não porque foi muito pouco contato. Algumas coisas deveriam ser estimuladas, como mais cursos, mais discussões, mais colocação de idéias, que às pessoas se permitam a pensar sobre isso e a fazer uma transformação [...] isso é um processo lento que não vai acontecer de uma hora para outra. Individualmente eu acabo fazendo o melhor possível, mas tu percebe que a tua ação não é a única e a confluência das coisas se atravessam e aí tu não pode fazer exatamente o que tu quer. Tem que ter consciência que tu pode tá modificando os caminhos, é uma construção constante, tá sempre tendo que revisar, pensar, reestruturar” (Prof. A).

Apesar do envolvimento dos professores de Educação Física com a elaboração de uma proposta político-pedagógica, não possibilitou uma superação do individualismo de cada professor frente a sua formação profissional e as suas práticas educacionais. Individualmente, cada professor procura ler, estudar e acredita, ter superado qualitativamente sua formação inicial, voltada ao professor técnico. Entretanto, é interessante pensar que quando o professor está inserido num contexto escolar e envolvido com as demais pessoas, seu desenvolvimento enquanto profissional tem que ser voltado a preocupação do desenvolvimento coletivo, temporal, contextualizado e organizacional. Roldão (2001) aponta que a estrutura estável e permanente da escola dificulta uma mudança, “aspectos estruturais como a turma como unidade organizativa dos alunos e da escola, a seqüência hierárquica da aprendizagem por anos letivos, a organização segmentária e individual da produção do trabalho docente, a estrutura curricular disciplinar” (p. 118)

“[...] envolvem-se muito mais, especificamente com o seu dia-a-dia, até do que com o todo da escola, a gente sabe que em todas as atividades da escola cada um se preocupa com o seu lado, a gente não está conseguindo é globalizar” (Prof. C)

O PPP passa a justificar, oficializar e legitimar as práticas educacionais dos professores de Educação Física, boas ou más, mantém-se as ações enraizadas, implantadas na Educação Física Escolar, mantendo a predominância das práticas desportivas como conteúdo prevalescente, voltado ao ensino da técnica e da padronização dos movimentos, desfocados por um discurso de educar ou ensinar a perder e ganhar ‘claro, nosso aluno não vai ganhar sempre, depende do esforço individual dele, pois a chance todos tem’.

“Tu vai analisar a Educação Física, a Educação Física tem todo aquele referencial, a ginástica, a dança, lutas, mas no embate de forças acaba prevalecendo o desporto, competição, a produtividade [...] fica tudo restrito ao desporto” (Prof. A)

Nesta perspectiva, a mudança na escola fica diluída em superficiais modificações, que nem de longe afetam as estruturas da escola moderna. Através da naturalização de processos e formatos organizacionais, nossa escola permanece com uma suposta imagem de imutabilidade e estabilidade. Desta maneira, como afirma Roldão (2003),

[...] em face do discurso recorrente da mudança, respostas políticas e pedagógicas que se têm abundantemente procurado ao longo da segunda metade do século XX direcionaram-se sempre no sentido de modernizar ou alterar os conteúdos curriculares, ou de introduzir medidas reguladoras do trabalho docente, ou de racionalizar e democratizar a gestão da instituição, mas têm persistentemente mantido intocada a estrutura básica organizacional da escola (p. 119).

Inseridos neste contexto, os professores refletem e reconstróem os mesmos princípios paradigmáticos da instituição na sua ação docente, características estas impregnadas na histórica formação e cultura do grupo profissional de um determinado contexto escolar. Princípios estes, inerentes à escola, e incorporados no desenvolvimento profissional do professor, a homogeneidade, a conformidade, a segmentação e a seqüencialidade.

A homogeneidade predominante das práticas docentes, associada a uma função que foi marcada por uma forte associação à dimensão transmissiva e uniforme de determinado saber científico [...] a conformidade à norma, ao currículo concebido por outros, aos manuais que a indústria coloca no terreno e substituem a concepção do professor [...] a segmentação e o individualismo do trabalho docente, corresponde a segmentação horária e disciplinar que a estrutura organizativa da escola encoraja e em que se sustenta [...] a seqüencialidade orientada não para uma lógica de apropriação progressiva de aprendizagens dos alunos, mas para o cumprimento seqüencial de normativos programáticos e para a seqüência de tempo e temáticas em lugar de construção de estruturas e referentes, também seqüenciais, porém como organizadores progressivos da construção de novo conhecimento (ROLDÃO, 2001, p. 130).

Então, segue o depoimento de um dos professores:

“[...] o sistema de ensino hoje, por melhor discurso que possa ter, ele ainda mantém a separação por classes, aí se fala em inclusão, teria que acabar com este tipo de avaliação, numérica, conteudista, quantitativa, para modificar o pensamento dos professores em relação ao próprio conteúdo, depois fazer com que o aluno aprenda realmente” (Prof. A)

Em relação à possibilidade de mudança na escola promovida pela construção do PPP, citamos o seguinte depoimento.

“Fica no discurso, se não mudar a forma de avaliação, se não mudar a visão de mundo das pessoas, se não mudar a responsabilidade das pessoas na sua participação, tem pessoas que acham que não fazem parte do problema, que é uma coisa distante ‘há, isso não faz parte do contexto’, mas faz [...] o planejamento considera o aluno ideal, o aluno idealizado, que tá na cabeça das pessoas, mas no momento da prática vai entrar em conflito com a realidade, não vai funcionar, então o professor se frustra e pensa que a sociedade é assim mesmo, que não tem força, então alguém fala sobre interdisciplinaridade ‘há, isso é bobagem’, não quer mudar” (Prof. A)

No prolongamento das discussões, que até agora vieram tomando corpo, novas problematizações surgem no processo de entendimento da relação professor-escola. Talvez, caoticamente, nos aproximamos de algumas sínteses, mas não sem antes apontar um novo questionamento. Será que o PPP, assim como, a gestão democrática, surgem no contexto escolar como uma possibilidade de mudança e inovação ou como mais uma reforma educacional, através da representação de um discurso de descentralização, dando a falsa ilusão de que a escola tem autonomia frente suas posições e quanto aos seus rumos?

Atualmente, as palavras participação e democratização são palavras da ‘moda’, e muitas vezes perdem seu sentido e significado com os discursos ‘politiqueiros’, pois percebemos, que,

a grande importância estratégica que, no discurso, os governos e as organizações internacionais multilaterais atribuem à participação dos interessados na formulação, na implementação e na avaliação das políticas públicas de educação. Essa prática discursiva relaciona-se diretamente ao fato de que, contemporaneamente, a democracia é um valor universal e conseqüentemente, todos os governantes querem se passar por democráticos (CASEIRO, 2000, p. 53).

A implantação de novas formas de gestão e a participação dos professores nestes processos chegam às escolas, última instância, a qual deve concretizar as políticas educacionais, como imposições ou decretos, pois as decisões são verticalizadas. Aos professores cabe fazer acontecer, entretanto, como aponta Almeida (1999), “evidencia-se a premissa de que os professores jogam um papel determinante no desenvolvimento e êxito dessas transformações” (p. 253), assim, é deles, em último caso, a decisão de mudar ou não.

Parece-nos que frente às diferentes reformas ou ditas inovações, que são lançadas como função da escola, os professores assumem diferentes posições, que pode ser de resistência. Resistência, quando nosso sistema político-social não permite que determinadas coisas aconteçam. São aspectos dificultadores, consequência da própria forma como se estabelece e

organiza o sistema de ensino. A possibilidade de os professores estarem participando da construção da proposta pedagógica da escola não basta, mas há todo um conjunto de determinantes que favorecem ou comprometem a realização de uma inovação para a escola e o desenvolvimento profissional dos professores.

Para que realmente o PPP alcançasse sua plenitude, como inovação administrativo-pedagógica, fazendo a diferença no contexto escolar, seria necessário que se ultrapassassem aspectos que atravessam a ação do professor no seu espaço de atuação.

“[...] porque se a gente fôsse bem remunerado e pudesse ficar numa escola, em que a gente dissesse ‘essa é a minha casa’ vou organizar da melhor maneira possível, seria tudo mais tranquilo, mas a gente sabe, quando tu vai para outra escola começa tudo de novo, é outro PPP, são outras pessoas, aí tu acaba não fazendo o que era possível fazer, porque o próprio sistema não permite que tu faça, tu não tem paradeiro, tu vai e volta. A gente não veste a camiseta, faz aquilo por fazer, mecanicamente” (Prof. C).

Uma das dificuldades da adesão dos professores aos projetos de inovação na escola, é segundo Cavagnari (1998) a rotatividade do corpo docente na escola,

Tal fato prejudica substancialmente o desenvolvimento do PPP, uma vez que esses profissionais ministram aulas em várias escolas a fim de completar suas cargas horárias, não participam integralmente das atividades da escola e, portanto, muitas vezes deixam até mesmo de conhecer o PPP, pois encontram-se ausentes das reuniões. São fatores que resultam em baixo desempenho e menor compromisso dos profissionais com a escola, considerando que não conseguem identificar-se com o projeto ali construído (p. 99).

Nesta instabilidade dos professores, quando se dividem em duas ou mais escolas, acarreta a falta de identificação com determinado contexto, pois quando está na escola está dando aula, não sobrando tempo livre para conversar com seus colegas de disciplina e com as demais pessoas da escola. Este problema acarreta mais um mecanismo dificultador na relação professor-escola-PPP, a falta de espaço coletivo para estudos e discussões periódicas entre os professores.

“Esse movimento só poderia acontecer se fosse de noite, porque de dia nenhum horário cruza um com o outro, nem de quinta-feira, que é o dia da nossa reunião” (Prof. C).

Sem um espaço preferencialmente institucionalizado de grupos de estudo, fica difícil operacionalizar a formação continuada base para efetivação do PPP [...] é possível perceber, portanto, que o fator tempo é indispensável, mas somente sua concessão ou conquista não favorecerá uma ação para mudança desejada. É preciso contar com a participação comprometida e responsável de todos os educadores para que o espaço conquistado seja competentemente aproveitado (CAVAGNARI, 1998, p. 100).

Assim, nos perguntamos, como poderá haver uma mudança de perspectivas na escola e do profissionalismo do professor, principalmente o de Educação Física, se, como coloca a professora C, não sentam para discutir temáticas que atravessam suas práticas docentes? Derivando desta falta da perspectiva reflexiva entre os professores de Educação Física sobre suas experiências implanta-se uma superficialidade em relação às conceituações teóricas, pois se não acontece a socialização, não acontecem discussões sobre as diversas temáticas que cercam a Educação, como é possível elaborar consensualmente um PPP, que exige dos seus participantes a clareza teórico-metodológica sobre concepções filosófico-políticas de homem, sociedade, Educação? Sem um aporte teórico, todas estas discussões não ultrapassam o senso comum, o corriqueiro, o que eternamente tem se feito na instituição escola.

“Precisaria um trabalho de base, de formação humana, como o ser humano se comporta, quais as teorias de como o ser humano constrói o conhecimento, pouca gente tem consciência [...]” (Prof. A).

O despreparo quanto aos fundamentos da educação como também, em relação às formas de representação e participação nas ações colegiadas, é um elemento que entrava uma gestão escolar baseada na autonomia [...]Sem preparo e suficiente formação, tais profissionais têm que assumir, de repente, um novo modo de organização escolar, que por sua vez, integrado a uma política governamental, deve ser implantado a qualquer preço (CAVAGNARI, 1998, p. 101).

“Tem a parte política, porque passa governo, eles implantam alguma novidade, só que não tem seguimento, isso atrapalha a educação” (Prof. D).

Talvez, a preocupação da professora D, seja um dos maiores entraves para o surgimento da mudança na escola. Cada novo governo, em cada nova filosofia político-partidária, implanta-se novas políticas educacionais, com a intenção de deixar suas marcas, positivas ou negativas, nas redes municipal, estadual e federal de Educação. Cada nova reforma educacional a ser implantada na escola desconfigura totalmente a reforma do outro governo que passou, assim, como coloca a professora D, não tem como ter prosseguimento, não se consegue manter a sequencialidade do trabalho na escola.

Os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancando processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. Temos mesmo de confessar que isso tem acontecido raramente. De uma maneira geral, eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico (CANDAU, 1999, p. 32).

Assim, ao invés das propostas avançarem cada vez mais em metas qualitativas, elas deixam apenas resquícios superficiais, através de metas quantitativas, “esta realidade conduz ao enfraquecimento das propostas, uma vez que inovações exigem novas aprendizagens por parte de todos os envolvidos e, assim, de tempo institucional, tempo escolar e tempo político” (GADOTTI *apud* CAVAGNARI, 1998, p. 102).

Neste viés político, mesmo apontando caminhos democrático-participativos na gestão da escola através de sua autonomia administrativo-pedagógica-financeira mantêm sistemas de organização pedagógico-curricular extremamente conservadoras e retrógradas, aspectos quase que imutáveis e indiscutíveis da estrutura escolar. Por isso, políticas educacionais paliativas e assistencialistas não conseguem, ou não tem a intencionalidade, de repensar e/ou mover a histórica formatação da instituição escolar, herança dos modelos jesuíticos e do seu *ratio studiorum*. Como coloca um dos professores no seu depoimento.

“Muitas vezes é mal entendida, mal compreendida, até pelo próprio governo, que dita um caminho, mas ele mesmo freia este caminho, porque exige nota, exige resultado [...] avaliação onde o conteúdo tem privilégio sobre a pessoa [...] o conteúdo domina a vida das pessoas [...] o PPP é uma teoria que todo mundo tenta fazer o melhor possível, mas aí, tu vai juntar todos os elementos que fazem parte deste contexto todo, o que se constrói é a mesma coisa que tem sido feita há muito tempo [...] na minha opinião nós somos um bando de massa de manobra” (Prof. A).

Neste contexto de múltiplas configurações, o professor é apenas um dos atores desta cena, ao qual, muitas vezes, não tem força de atuar como protagonista, e acaba, às vezes, por ser um figurante, e, em muitas vezes, nega-se a entrar em cena, pois há momentos que é melhor ficar apenas como expectador, pois, é muito mais cômodo.

“[...] então muito mais vai da consciência do professor, do comprometimento, do que ele quer da Educação, se ele quer apenas um ‘empreguinho’, se ele quer promover a mudança da realidade, infelizmente é essa a nossa realidade, ela não tem um padrão” (Prof. C).

“Existe a resistência à mudança, porque vai desacomodar, porque tem uma rotina estabelecida ‘no meu cotidiano, faço isso, faço aquilo’, termina vai para casa, no momento que eu vou estudar mais, vou ter que abrir mão de certas coisas” (Prof. A).

“[...] os professores tem muito medo de mudanças, vai ter outro ritmo, vai desacomodar certas coisas, é melhor ficar no tradicional que mudar certas coisas” (Prof. D).

No entanto, a elaboração do PPP gerou nas escolas um momento que poderia ter sido bastante enriquecedor e pontual, onde os professores poderiam ter a oportunidade de estar participando, porém, como muitas das políticas educacionais, gerou uma mobilização momentânea, mas que com o passar do tempo, com o documento já elaborado, estas atitudes e ações arrefeceram, dando lugar às continuidades das ações e práticas educacionais.

A possibilidade do desenvolvimento profissional do professor que esse movimento poderia ter estimulado e desencadeado, acabou por ser encoberto por diferentes interesses e intenções que circundam o contexto escolar, que dificultam que as coisas aconteçam. Posturas individuais de resistência, comodismo, descrença, descrédito e/ou desânimo, em relação às mudanças indicadas por políticas educacionais, que afetam a possibilidade de um trabalho coletivo e faz com que as coisas permaneçam sempre as mesmas. Não existem culpados, mas sim, uma confluência de situações, acontecimentos, encontros e desencontros, que afetam direta ou indiretamente certas coisas.

4. POSSÍVEIS SÍNTESES SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Nas discussões que se estabeleceram até este momento, procuramos entender o processo de construção do PPP, tendo em vista, a sua possibilidade de promover momentos de rupturas e desconstruções, levando os professores a discutir e a refletir sobre aspectos da sua atuação e do seu contexto, estimulando assim, o desenvolvimento profissional, já que tiveram que estabelecer uma relação de trabalho diferenciado para que tal processo obtivesse sucesso.

Na conversa com os participantes, professores de Educação Física, e com o material bibliográfico consultado, viemos pontuando situações em direção ao desvelamento da problemática estabelecida para nortear a investigação.

Com o desenrolar da nossa investigação, durante nosso diálogo, surgiram dúvidas e a procura constante por respostas, respostas estas que custam a emergir dentre tantas questões, questões estas que, permaneciam sempre presentes. Passamos a entender que o processo de construção do PPP não teve na escola a grande ênfase dada pelos diferentes autores que se apresentaram durante a escrita, e nem a importância que julgamos que pudesse ter no contexto escolar, pois para os professores de Educação Física que participaram da sua elaboração, esta participação não os levou a desenvolverem-se profissionalmente, sendo consenso entre os professores, que o PPP é importante mas precisa ser colocado em ação e os professores precisam se envolver mais com ele.

O PPP tão discutido nos círculos acadêmicos interessados na concretização das políticas educacionais, é fundamental para rupturas e mobilizações, principalmente, porque é considerado um meio de inovação para às escolas. Para os professores participantes, no contexto onde atuam e perante sua percepção individual, este processo não gerou mudanças, inovações ou desconstruções dos seus pontos de vista e das suas práticas educacionais. Eles continuam os mesmos e suas escolas permanecem quase iguais (quase, porque agora possuem um PPP).

Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores implicados na construção do PPP da escola, percebemos, no decorrer, que existem inúmeros fatores que influenciam no envolvimento e comprometimento do professor com tal processo, como a rotatividade do corpo docente, falta de disponibilidade de tempo para reuniões de estudo, falta de embasamento teórico, falta de continuidade das políticas públicas educacionais, falta de comprometimento e vontade de os professores em se envolverem no processo, etc. Fatores estes,

que emergem tanto do contexto de atuação, como do sistema de ensino e da vida pessoal do professor. Garcia (1999) aponta que o desenvolvimento profissional “não é imune a influências, individuais, políticas, sociais, econômicas e profissionais” (p. 196).

Por isso, quando relacionado às mudanças centradas na escola, em mecanismos que envolvem inovações pedagógicas e curriculares, como o PPP, resultado das próprias contradições da escola e seus atores, o desenvolvimento profissional do professor não segue um caminho retilíneo e uniforme, mas, é atravessado por fatores que divergem, sendo um processo contextualizado, determinado por um espaço e tempo, e bitolado a eventos e condições que o facilitam ou dificultam. As políticas educacionais desencadeiam fatores determinantes ao processo de desenvolvimento profissional do professor quando são incisivas sobre o currículo, a organização e ao funcionamento da escola, meios pelos quais tais políticas são concretizadas.

As políticas educacionais também são fruto de um determinado momento histórico, que indicam um viés partidário que justifica e legitima suas ações em relação a uma posição teórico-filosófica, que direciona suas ações. Estes direcionamentos, políticos (ou politiquieiros) causam impactos sobre as instituições escolares, enquanto organizações fins de todo o processo, assim como, no encaminhamento do desenvolvimento profissional do professor, enquanto implementadores desses processos.

Determina um maior ou menor nível de concreção curricular; determina as exigências de formação para que os professores cumpram as decisões de política educativa; determina as condições de trabalho dos professores, autonomia, poder, controle; regulamenta o funcionamento dos centros educativos (GARCIA, 1999, p. 194)

As escolas e seus profissionais absorvem, as políticas públicas educacionais elaboradas, muitas vezes, por indivíduos considerados especialistas, que estão bem acima numa cadeia hierárquica na qual a escola é a última instância. Instância que tem o papel de executar essas políticas, concretizando-as na forma de inovações administrativas, pedagógicas e curriculares. Todo este processo acontece exterior ao cotidiano do professor na escola. Mesmo possibilitando meios mais democráticos de escola e professores gerirem suas propostas, as políticas educacionais, geralmente, acontecem por decreto, por lei, a ser cumprida por todas as instituições em determinado espaço e tempo. Assim, a escola torna-se um meio experimental, de uma política que sobrepõem outras políticas, num processo contínuo de adaptações, aplicações e condicionamentos.

Assim concordamos com Arroyo (2000):

São políticas prudentes, do meio, da mediocridade. Abaixar índices de reprovação, facilitar o fluxo dos defasados... mas sem grandes rupturas. Usando-se até termos novos como ciclo para reforçar velhos agregados e amontoados de séries [...] onde está a novidade dessas propostas? O que muda na velha lógica seriada e nos valores e crenças que a legitimaram por décadas? O que muda no papel social do professor, no seu universo cultural, nos seus valores e crenças (p. 177).

Paradigmas, crenças, valores, modelos, permanecem imutáveis, enquanto as políticas educacionais surgem através de retoques, remendos, que não chegam a ter grande êxito nos contextos escolares, como coloca Arroyo (2000), “propõem-se modernizar conteúdos, métodos, sem tocar nas estruturas e lógicas, na organização e nas relações sociais do trabalho pedagógico” (p. 177).

Interessante destacar que as políticas educacionais praticadas pelas instâncias públicas nem sempre são elaboradas dentro das peculiaridades características da sua realidade socio-econômico-cultural, mas sim, políticas resultantes de exigências de movimentos internacionais, como por exemplo o documento Educação para Todos, delimitado em um encontro na Tailândia em 1990. Este lançou bases para políticas sociais e educacionais em muitos países. No Brasil, os principais documentos que norteiam nosso Sistema Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), são reflexos destes movimentos globais. Ações como a democratização da gestão da escola, descentralização do Estado, a universalização do Ensino Fundamental, a inclusão escolar, são propostas iniciadas e encaminhadas via Educação para Todos.

As políticas educacionais implantadas no Brasil seguem parâmetros internacionais, e buscam atingir metas quantitativas, aumentar número de matrículas, diminuir evasões. Estes índices são as medidas que apontam na melhoria da qualidade do sistema educacional. Políticas voltadas a formação continuada dos professores, aspecto considerado fundamental para às mudanças na escola, aparecem sob a forma de titulação, treinamento e/ou aperfeiçoamento, onde aos professores são passadas diferentes atualizações sobre o processo ensino-aprendizagem, que após aplicam com sua turma nas suas escolas. Esses processos formativos não geram um desenvolvimento profissional, mas sim, um elenco de receitas prontas a serem aplicadas. Nóvoa (*apud* ALMEIDA, 1999) aponta à necessidade de se:

valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educacionais (p. 257).

Todas estas situações influenciam os processos de desenvolvimento profissional. Assim, as políticas educacionais podem funcionar como motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional, visto a forma de como são percebidas pelos professores no seu contexto de atuação (GARCIA, 1999).

A escola, como meio de convivência e integração, produz uma cultura, conseqüência da relação entre às pessoas, seus modos de pensar e agir, suas relações com o contexto escolar. Essa dinâmica influencia toda a estrutura organizacional da escola, deixando marcas na elaboração do PPP. A cultura organizacioanl da escola é definida pelos comportamentos, pelas opiniões, pelas ações e pelas formas de relacionamento que emergem espontaneamente entre os membros do grupo.

A história da instituição não se constitui em sucessão de fatos, mas na construção e circulação de sentidos, exigentes não de descrição causal, mas de compreensão na rede de suas articulações no imaginário social, isto é, naquilo que as pessoas imaginam ser realidade. Articula-se o imaginário da escola com o imaginário social amplo, bem como com o imaginário da comunidade concreta a que se dispõe ela a servir; e, no interior dela, os alunos, os professores, os funcionários articulam-se entre si, fazem-se instituintes de seu sistema de relações [...] (MARQUES, 1995, p. 146).

Nesta direção, a cultura organizacional da escola, produzida pelas pessoas que a compõem (professores, alunos, funcionários e comunidade escolar), atua de forma determinante sobre o desenvolvimento profissional do professor, podendo facilitar ou dificultar o desencadeamento deste processo. Para Garcia (1999) existem aspectos na cultura organizacional que levam a implementação da formação permanente, “a disponibilidade de recursos humanos e materiais da escola, a existência de um clima de confiança que permita assumir riscos, a existência de uma liderança democrática, a autonomia dos centros para tomar decisões, etc” (p. 195).

A maneira como a organização da escola se produz, quanto aos seus aspectos instituintes, geram posturas nos professores em relação aos aspectos instituídos, podendo ser de comodismo e/ou resistência, assim como, de estímulo e/ou entusiasmo frente às mudanças e inovações na escola, influenciando diretamente na forma com que o professor conduz seu desenvolvimento profissional.

Os professores, mesmo inseridos em um contexto, muitas vezes adquirem características profissionais como o isolamento e o individualismo, que surtem efeitos negativos em relação ao seu desenvolvimento profissional. Durante sua trajetória formativa os professores

vão, através da sua experiência docente, desenvolvendo teorias e concepções pedagógicas que respaldam suas ações frente à sua prática educacional, dando-lhes uma certa sensação de estabilidade em relação à imprevisibilidade da sua profissão. Essas concepções pessoais acabam arraigadas na formação do professor sendo por isso importante para uma mudança, uma autoconsciência, uma auto-reflexão e uma auto-crítica, que devem ser consideradas na adoção de processos formativos (GARCIA, 1999).

Os processos de formação continuada são apontados como o principal meio para a mudança na escola, e as políticas educacionais são enfáticas ao indicarem-na como redentora da escola, entretanto a descontextualização da formação quando concebida abstrata e atemporal, por não estabelecer conexões entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional. Coisas que muitas vezes não acontecem na formação inicial nem na formação continuada, sendo então o contexto de trabalho o lugar decisivo para se produzir as competências profissionais.

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e das escolas passa, então a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizadora, descontextualizada e escolarizada que é dominante (CANÁRIO, 1999, p. 281).

A formação centrada na escola, processo apontado por diferentes autores (GARCIA, 1999; CANÁRIO, 1999; ALARCÃO, 2003; 2001; BARROSO, 1997) propõem uma dinâmica coletiva de desenvolvimento profissional tendo como *locus* a escola, “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos” (BARROSO, 1997, p. 74).

Para que esse movimento de formação centrada na escola possa vir a se tornar realidade é necessário reconhecer a escola como um espaço onde, o professor aprende sua profissão, de onde emergem e são produzidos conhecimentos, a partir das relações interpessoais, de estudo, discussões, conhecimentos concretos responsáveis pela construção dos saberes experienciais dos professores. No entanto, esse saber não é tão valorizado frente aos conhecimentos científicos adquiridos nas instituições de formação de professores. São os conhecimentos experienciais dos professores, quando socializados, que fazem da escola uma organização que dialoga, que pensa a si própria,

só o EU que se pensa a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar a tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente esta escola mudará o seu rosto (ALARCÃO, 2001, p. 25).

O professor de Educação Física faz parte do contexto da escola, assim como, muitos outros professores de tantas outras disciplinas, cada um deles compõe uma unidade, que é à escola, mas que não necessariamente precisam ter uma unidade de pensamento, mas que necessariamente precisam voltar o seu pensamento e suas ações para o todo da escola, através de uma dinâmica de trabalho coletivo, em prol de um objetivo comum, o aprendizado do aluno.

A escola e os professores que almejam um trabalho pedagógico diferenciado, precisam exercitar permanentemente a auto-avaliação, a auto-crítica e uma reflexão constante e compartilhada sobre os meios aos quais encaminham para sua finalidade, pautada na ação concreta dos atores da escola.

O PPP, fruto do diálogo, do pensar sobre si mesmo, que após elaborado contém a intencionalidade da escola, no entanto, deve ser visto como ação, movimento, dinamismo, e como acredita Marques (1990), através da “condução de ações sistemáticas de contínua reflexão sobre os processos da Educação, re-visão permanente dos objetivos pretendidos, das práticas em desenvolvimento e da processual apreciação/avaliação da aprendizagem coletiva e individual” (p. 137).

No entanto, o processo de construção do PPP da escola, somente pode possibilitar um desenvolvimento profissional aos seus professores, quando todos os seus atores (professores, alunos, funcionários, pais) perceberem-se parte de uma organização viva, aprendente e ensinante, e que os recursos necessários à mudança da escola fazem parte dela. Os conhecimentos que fluem das práticas educacionais e das relações interpessoais, somente possuem validade quando compartilhadas e passíveis de críticas, quando se pensa na ação e sobre a ação, pois, no contexto da escola nada pode ser considerado passível, previsível, seguro. As pessoas são transitórias, as ações são transitórias, as organizações são transitórias, e principalmente, o conhecimento é e deve ser considerado transitório.

Acreditamos, que para a construção do PPP, seria necessário, inicialmente, desconstruir, desmontar certos paradigmas, formas e concepções das práticas educacionais e da estrutura organizacional da escola. Para que o PPP não viesse a apenas legitimar velhos e

históricos conceitos. Somente quando abandonarmos eternas seguranças, estabilidades, e previsibilidades, então, o PPP poderá ser considerado um meio de mudanças, levando o professor a pensar sobre si mesmo, promovendo o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-30, 2001.
- ALMEIDA, M. I. de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JUNIOR, A C. (Orgs.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora da UNESC, p. 249-269, 1999.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 5 ed. Campinas: Papirus, p. 131-164, 1999.
- BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Ed., p. 61-78, 1997.
- BENINCÁ, E. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (Orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, p. 29-50, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10172 de janeiro de 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**, 1988.
- BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p. 65-82, 2001.
- CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JUNIOR, A C. (Orgs.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora da UNESC, p. 271-289, 1999.
- CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 5 ed. Campinas: Papirus, p. 29-42, 1999.

CASEIRO, L. C. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em Educação: algumas considerações. In: SILVA, J. M. (Org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, p. 47-65, 2000.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. p. 156-191, 1991.

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I.P.A; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 6 ed. Campinas: Papirus, p. 95-112, 1998.

CORADINI, M de. F. **A participação do educador de Educação Física no projeto político-pedagógico**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2003.

Conferência de Educação para todos. Tailândia, 1990.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S.S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun.,1995.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

KOOGAN, I.; LAROUSSE, P. **Pequeno dicionário enciclopédico**. Rio de Janeiro: Larousse, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ Ed., 1990.

MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17 ed. Campinas: Papirus, p. 143-156, 1995.

MARQUES, T. R. M. **Interdisciplinariedade: dificuldades e perspectivas** (uma reflexão sobre a questão interdisciplinar na escola). Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MOUSQUER, M. E.; PEREIRA, S.; HUBER, F. Gestão escolar numa perspectiva democrática. **Cadernos CEDAE – Qualidade e Gestão da Escola Básica**. Vol. 04. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 37-54, 1998.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, S. M. Refletindo a construção do projeto político pedagógico como espaço de participação. **Cadernos CEDAE – Participação na gestão da escola básica**. N. 06. Porto Alegre: PUCRS, p.09-26, 2001.

PINTO, F. M. A Prática de Ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (orgs). **Educação do corpo e formação de professoras: reflexão sobre a Prática de Ensino na Educação Física**. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 13-44, 2002.

REZENDE, A.M. de . **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROLDÃO, M. do C. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p. 115-134, 2001.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: uma construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17 ed. Campinas: Papirus, p.157-178, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico . In: VEIGA, I.P.A; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 6 ed. Campinas: Papirus, p.09-32, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17 ed. Campinas: Papirus, p.11-35, 1995.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 161-175, 1996.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro da Entrevista

Nome:

Escolaridade:

Tempo de Magistério:

Há quanto tempo trabalho nesta escola:

- 1) Você participou na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
- 2) Durante a elaboração do PPP os professores tiveram momentos de leituras, discussões e troca de informações?
- 3) Como os professores de Educação Física participaram na elaboração do PPP?
- 4) Defina sua participação na elaboração do PPP?
- 5) Na sua opinião qual é a importância de um documento como o PPP para a sua escola e para sua prática docente?
- 6) Acha que houve mudanças na escola após a elaboração do PPP?
- 7) Como o PPP influencia suas aulas?
- 8) A sua prática docente modificou-se de alguma forma após a sua participação na elaboração do PPP?
- 9) Acha que a sua participação na elaboração do PPP gerou mudanças nas suas concepções de Educação, de Educação Física, de escola, aluno e professor?
- 10) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO B - Termo de Consentimento

Venho através deste, solicitar ao professor (a) _____, seu consentimento para sua participação no projeto intitulado “O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA” permitindo a gravação e utilização da entrevista realizada com o mesmo, sem no entanto identifica- lo.

Assinatura do participante

Santa Maria, _____ de _____ de 2006.