

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Andressa Marques da Silva

**O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES
CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SANTA MARIA**

Santa Maria, RS
2017

Andressa Marques da Silva

**O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do Título de **Mestre em Educação Física.**

Orientadora: Prof^a Dra^a Elizara Carolina Marin

Co-orientadora: Prof^a Dra^a Andressa Aita Ivo

Santa Maria, RS

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Andressa Marques da
O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SANTA MARIA / Andressa Marques da Silva.- 2017.
98 f. ; 30 cm

Orientadora: Elizara Carolina Marin
Coorientadora: Andressa Aita Ivo
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2017

1. Formação Continuada 2. Políticas Curriculares 3.
Orientações Curriculares 4. Educação Física I. Marin,
Elizara Carolina II. Ivo, Andressa Aita III. Título.

Andressa Marques da Silva

**O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do Título de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 24 de março de 2017:

Elizara Carolina Marin, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Andressa Aita Ivo, Dra. (UFSM)
(Co-orientadora)

Valdelaine da Rosa Mendes, Dra. (UFPEL)

Maria Cecília Camargo Günther, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

*Navios negreiros não cruzam mais o oceano
Mas o trabalho e o dinheiro continuam escravizando
Impondo ao mundo a cultura do capital
Materialismo, acúmulo e o pensamento individual
O sangue e o suor dos povos do mundo inteiro
São oferendas colocadas no altar do deus dinheiro
Mas essa forma de existência desumana e limitada
Será em breve abolida e pelo amor superada.*

(Escala Latina – Forfun)

RESUMO

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA

AUTORA: Andressa Marques da Silva
ORIENTADORA: Elizara Carolina Marin
CO-ORIENTADORA: Andressa Aita Ivo

Esse estudo teve como objetivo compreender o processo de elaboração do documento “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental” do componente curricular Educação Física – Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS. Tal documento, foi construído no período de 2014 - 2015, a partir da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SMED) através de encontros de formação continuada conduzidos por um projeto extensionista do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual os professores da Universidade estiveram colaborando com o coletivo de professores da Educação básica vinculados a SMED a fim de mediar o processo de elaboração dessa proposta curricular. Dessa forma, partindo de um trabalho de campo, realizamos a análise documental, das “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental”, especificamente a parte que corresponde a Educação Física e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos nesse processo, sendo eles: Coordenadora Pedagógica da SMED, o Coordenador do Grupo Formador do CEFD/UFSM e cinco professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, a elaboração dessa proposta curricular reside na proposição paradoxal entre o ajuste da educação às proposições de políticas pautadas no desenvolvimento econômico e a ressignificação das políticas a partir do processo democrático. Por fim, foi possível constatar que apesar da proposta curricular ainda não estar materializada nas práticas pedagógicas dos professores, o trabalho colaborativo, o diálogo e troca entre os pares são tidos como os principais pontos positivos do processo, no sentido de que contribuem para a formação dos professores e potencializam graduais transformações nas práticas docentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Curriculares. Orientações curriculares. Educação Física.

ABSTRACT

THE PROCESS OF ELABORATION OF THE CURRICULAR GUIDELINES FOR PHYSICAL EDUCATION IN THE SANTA MARIA MUNICIPAL TEACHING NETWORK

AUTHOR: Andressa Marques da Silva

ADVISOR: Elizara Carolina Marin

CO-ADVISOR: Andressa Aita Ivo

This study aimed to understand the process of elaboration of the document "Curricular Guidelines for Elementary Education" of the curricular component Physical Education - Final Years of the Municipal Teaching Network of Santa Maria, RS. This document was built in the period from 2014 to 2015, based on the initiative of the Municipal Education Department (SMED) through continuing training meetings conducted by an extension project of the Center for Physical Education and Sport (CEFD) of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in which the professors of the University were collaborating with the group of teachers of Basic Education linked to SMED in order to mediate the process of elaboration of this curricular proposal. Thus, starting from a field work, we performed the documentary analysis of the "Curricular Guidelines for Elementary Education", specifically the part that corresponds to Physical Education and semi-structured interviews with the subjects involved in this process, being: Pedagogical Coordinator of SMED, The Coordinator of the Training Group of CEFD / UFSM and five teachers of Physical Education of the Municipal Network of Education. In this sense, the elaboration of this curricular proposal resides in the paradoxical proposition between the adjustment of the education to the propositions of policies based on the economic development and the resignification of the policies from the democratic process. Finally, it was possible to verify that although the curricular proposal is not yet materialized in the teachers' pedagogical practices, collaborative work, dialogue and exchange between peers are considered as the main positive aspects of the process, in that they contribute to the formation Of teachers and potentiate gradual transformations in teaching practices.

Keywords: Continuing education. Curricular Policies. Curricular guidelines. Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Eixos, descritores e a relação com os conceitos I, A e C.....	57
Figura 2 - Organização Curricular da Educação Física: Anos finais	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 2 - Perfil dos Professores.....	25
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aprofundar
AD	Abordagem Desenvolvimentista
C	Consolidar
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
DCEM's	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EaD	Educação à distância
EMAET	Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan
EMAI	Escola Municipal de Aprendizagem Industrial
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
I	Iniciar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEXT	Programa de Ações Extensionistas de Assessoramento às Escolas de Educação Básica para articulação entre Desenvolvimento Institucional Escolar e Desenvolvimento Profissional de Professores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNIVILLE	Universidade do Vale de Joinville

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1. O CONTEXTO DA PESQUISA	18
2.1.1. A Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria	18
2.1.2. Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria 19	19
2.2. COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	21
2.3. PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.....	23
2.3.1. A Coordenadora Pedagógica da SMED	23
2.3.2. O Coordenador do Grupo de Formação Continuada da UFSM	24
2.3.3. Os professores de Educação Física da Rede Municipal de Santa Maria 24	24
3. CAPÍTULO II – O “SER PROFESSOR” E A FORMAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	25
3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES ENTRE A CONDIÇÃO HUMANA, CULTURA E EDUCAÇÃO .	26
3.2. A experiência e reflexão no contexto da formação permanente dos professores	28
4. CAPÍTULO III – O CURRÍCULO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL	33
4.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO	34
4.2. POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES: DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL E NO TRABALHO DOCENTE.....	39
4.3. EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: PROPOSIÇÕES CURRICULARES.....	45
5. CAPÍTULO IV - A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: “ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL” ..	54
5.1. ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR: ESTRUTURAÇÃO DO DOCUMENTO	55
5.2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	58
6. CAPÍTULO V - O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	60
6.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: QUALIDADE E INOVAÇÃO.....	61
6.2. O DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	64

6.3. A ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: ORGANIZAÇÃO, DINÂMICAS E RECURSOS	66
7. CAPÍTULO VI - AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA	70
7.1. ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	70
7.2. A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	80
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE	97
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM CORDENADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA UFSM.....	97
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DA SMED.....	98
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SMED SANTA MARIA.....	99

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física enquanto área do conhecimento deu seus primeiros passos na década de 80, quando os estudiosos da área iniciaram o denominado Movimento Renovador da Educação Física e a elevaram como disciplina escolar, para compor juntamente com os outros componentes curriculares, os conhecimentos que a escola tem por função socializar.

A Educação Física deixou de ser exclusivamente *pautada por* práticas corporais, pois houve a compreensão de que ela transcende o fazer corporal, pois ela é também responsável por trazer conhecimentos sobre as manifestações corporais presentes na cultura. Essa ruptura de paradigma gerou um profundo mal estar nos professores, pois modificou a forma de compreender a Educação Física e conseqüentemente de ministrar as aulas.

Assim como os demais componentes curriculares, as aulas de Educação Física passam a ser balizadas por pressupostos pedagógicos. Isso significaria a condução das de maneira a respeitar as condições dos discentes e a ordem gradual do conhecimento. No entanto, três décadas depois do início do Movimento Renovador, ainda é possível encontrar práticas pautadas unicamente no fazer corporal, na reprodução do esporte espetáculo e/ou desvinculadas de sentidos pedagógicos. Os professores, enquanto responsáveis pela resignificação cultural da Educação Física tem encontrado dificuldades em alavancar práticas pedagógicas coerentes com o espaço escolar e, sobretudo, justificam a baixa qualidade do ensino, pela falta de tempo para estudar/planejar, a escassez de recursos e materiais, desvalorização, entre outros (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001).

Os estudos supracitados apontam que a ausência de condições objetivas de trabalho adequadas e, especificamente a descontinuidade na formação dos professores que atuam na educação básica, realmente tem influenciado na qualidade das práticas pedagógicas dos docentes da Educação Física. Dessa forma, entende-se que é preciso pensar em uma “Formação Permanente” que de acordo com Paulo Freire (2015, p.22) significa entender que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” e, portanto o ser humano necessita estar em permanente movimento de procura para suprir as demandas da complexa

conjuntura do trabalho docente. Nessa mesma direção apontam Molina e Molina Neto (2001) que a formação permanente inicia antes da entrada na graduação e se prolonga até a sua inserção na profissão.

A formação dos professores é compreendida como um processo que acontece por toda a vida, sendo uma experiência contínua. Nesse ponto, entendemos que a Formação Continuada potencialmente pode colaborar para que as atuações frente aos alunos sejam aperfeiçoadas constantemente, de acordo com as condições e transformações da sociedade.

A Formação Continuada se configura como direito da categoria dos professores e possui embasamento legal. Amparada na Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu Art.67 define que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes – entre outros direitos – “piso salarial profissional, aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e; “condições adequadas de trabalho”. (BRASIL, 1996)

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE – LEI 13.005/2014) em vigor no período 2014 – 2024 enfatiza nas metas 15, 16, 17 e 18 a valorização profissional e a formação docente, sendo que esses temas podem ser identificados em outras metas, direta ou indiretamente (HYPOLITO, 2015). Em específico na Meta 16, pode-se perceber o compromisso com a Formação Continuada. A redação dessa meta evidencia:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Todavia, embora a Formação Continuada já tenha alicerçado suas bases na legislação Brasileira, ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente no que se refere a maneira como os cursos de Formação Continuada vem sendo conduzidos pelas esferas públicas do ensino. O cenário que se vislumbra, está pautado em propostas tradicionais, que conforme Eltz (2007) são programas

vinculados à racionalidade técnica e científica aplicados aos professores de forma descontextualizada, não estabelecendo relações com à prática pedagógica do professor.

Sendo assim, os cursos de Formação continuada não fornecem aos docentes a articulação entre suas experiências das práticas pedagógicas e o contexto da teoria, o que acaba descaracterizando a pertinência da Formação Continuada que deveria, conforme Alarcão (2011), capitalizar a experiência profissional adquirida, valorizando a reflexão formativa e conduzindo a produção de novos saberes. A partir dessa visão que destaca-se a relevância do tema “Formação de professores” e a necessidade de (re) pensar novos olhares para a mesma.

Preocupados com essa temática, os Professores do Programa de Pós Graduação em Educação Física da UFSM desenvolveram um projeto denominado: “Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física de Santa Maria”. Tal projeto, com caráter extensionista teve início em 2011 e buscou realizar um processo de Formação Continuada junto aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino. Entre os anos de 2014 e 2015, os encontros de formação estiveram voltados á elaboração das Orientações Curriculares da Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental, no qual os docentes do CEFD da UFSM estiveram colaborando com o coletivo de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino a fim de mediar o processo de elaboração de tais diretrizes.

É a partir da elaboração desse documento curricular para a área da Educação Física que se insere a centralidade desse estudo. De modo geral, instigamos elucidar as políticas públicas que subsidiaram a elaboração das Orientações Curriculares de Santa Maria, o processo de elaboração e a utilização dessas Orientações Curriculares no cotidiano da Educação Física na educação básica do Município.

A elaboração desse documento ocorreu em conjunto com os professores das escolas, o que revela a necessidade de entender: *Como ocorreu o processo de elaboração das Orientações curriculares para o ensino fundamental – anos finais da Educação Física?* Dessa forma, pretendeu-se situar as possibilidades e limites da elaboração colaborativa das orientações curriculares para a Educação Física do Município de Santa Maria.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em Compreender o processo de elaboração das Orientações Curriculares do componente curricular Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS. Partindo desse objetivo geral delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as políticas educacionais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que contemplam o componente curricular Educação Física na gestão 2009/2016.
- Identificar a perspectiva teórica que pauta as Orientações Curriculares em análise.
- Compreender a organização, a dinâmica e o desenvolvimento dos encontros de Formação Continuada para elaboração das Orientações Curriculares do componente curricular Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais.
- Analisar a participação dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria nos encontros de Formação Continuada para a elaboração das Orientações Curriculares do componente Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais.

A pesquisa está organizada em Cinco Capítulos, descritos brevemente a seguir: O Capítulo I intitulado “Procedimentos Metodológicos”, define o aporte teórico-metodológico e prático-metodológico que sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa. Discorre sobre o contexto investigado, os sujeitos que fizeram parte deste estudo e as técnicas e instrumentos para coleta e análise dos dados.

Logo, no capítulo II intitulado “O “ser professor” e a Formação Permanente no contexto da Educação Física” o debate se dá sobre a forma como os docentes se constituem professores no cotidiano escolar, destacando a experiência e a reflexão como principais aspectos desse processo.

No capítulo III intitulado “O currículo e seus desdobramentos no âmbito educacional” buscamos compreender o modo como o currículo é concebido no contexto educacional e sua relação com as atuais políticas públicas. Além disso, também tratamos especificamente sobre as proposições curriculares da Educação Física a partir de sua trajetória histórica.

O capítulo IV intitulado “A proposta curricular do município de Santa Maria: “Orientações curriculares para o ensino fundamental” apresenta a organização da proposta curricular e, focaliza na estruturada da organização curricular da Educação Física.

O capítulo V trata sobre “As possibilidades e os limites das orientações curriculares para a Educação Física do município de Santa Maria”, onde são debatidas as questões que se destacaram durante a Elaboração da proposta curricular: os pontos positivos, negativos e outras considerações pertinentes ao processo de elaboração do currículo em pauta. Além disso, buscamos relacionar a proposta curricular com as práticas pedagógicas dos professores entrevistados, no sentido de entender a materialização do documento na realidade escolar de Santa Maria.

Por fim, as considerações finais são trazidas no sentido de apontar a elaboração da proposta curricular de Santa Maria como a consolidação de uma política que reside na proposição paradoxal entre o ajuste da educação às proposições de políticas e acordos Internacionais pautados no desenvolvimento econômico e a ressignificação das políticas a partir do processo democrático, no qual os professores tiveram a oportunidade de colaborar na elaboração da proposta curricular da realidade que fazem parte.

2. CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa e o detalhamento das ações que foram realizadas na mesma. Abordaremos o contexto de desenvolvimento da pesquisa, caracterizando a cidade de Santa Maria, a Rede Municipal de Ensino e o projeto “Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física de Santa Maria”, no qual se desenvolveu o processo de Formação Continuada. Por conseguinte apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados e os perfis dos sujeitos investigados.

2.1. O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1.1. A Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria

Este estudo foi desenvolvido na cidade de Santa Maria, localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul que possui aproximadamente 277.309 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016 ¹. É uma cidade de porte médio, sendo a 5ª mais populosa do território Gaúcho e conhecida pela alcunha de “cidade universitária”, devido o reconhecimento da UFSM por ser a primeira Universidade Federal Brasileira localizada no interior.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, a administração municipal esteve sobre responsabilidade do Prefeito Cesar Schirmer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que assumiu a prefeitura pela primeira vez em 2009, sendo reeleito em 2012. Em setembro de 2016 Schirmer assumiu a Secretaria de Segurança Pública do Estado e conseqüentemente o Vice-prefeito Józse de Haidar Farret veio a ser empossado como Prefeito de Santa Maria no final do mandato. Atualmente o prefeito do Município é Jorge Pozzobom do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) eleito no 2º turno pelas urnas em outubro de 2016.

¹ Informações obtidas em:
ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_2016_TCU.pdf

Ademais, nesse período de investigação, a SMED esteve sob a coordenação da Professora Silvana Costabeber Guerino.

A Secretaria Municipal de Educação tem como missão:

“Qualificar a educação pública do município de Santa Maria/RS e região, através da excelência da visão sistêmica e articulada pelas políticas de gestão, de desenvolvimento profissional e de processos educacionais.”
(DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL, 2015).

Nesse sentido, as ações da SMED se propõem a auxiliar as escolas, gestores, professores e alunos para elevar a qualidade da Educação, que tem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), seu principal indicador. Tal Índice é mensurado a partir da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil, realizada ao final dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Documento Base do Plano Municipal de Educação de Santa Maria (2015) a Educação Básica possui em torno de 58.510 estudantes distribuídos em 77 escolas: 20 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e três Escolas Infantis Conveniadas, 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e duas Escolas Profissionalizantes.

No que se refere aos recursos humanos, segundo o Educacenso de 2010² o Município conta com um total de 1558 professores na Educação Básica. Relativo ao componente curricular Educação Física somam-se aproximadamente 80 professores que atuam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

2.1.2. Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

A Formação Continuada em Educação Física iniciou em 2011 através de um Projeto de Extensão coordenado por um docente vinculado à UFSM. Esse projeto intitulado “Programa de Ações Extensionistas de Assessoramento às Escolas de Educação Básica para articulação entre Desenvolvimento Institucional Escolar e Desenvolvimento Profissional de Professores” (PROEXT) teve como objetivo: “Promover cursos de formação continuada para professores em serviço em Escolas

² Informações obtidas em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/100-escolas>

públicas de Ensino Básico, nas áreas de: Artes Visuais, Educação Física, Ensino de Ciências, Filosofia e Matemática” no qual o público alvo foram os professores dessas áreas do conhecimento atuantes nas escolas vinculadas à SMED de Santa Maria.

De acordo com o Relatório de Atividade de Extensão (2010) as ações propostas pelo Projeto Extensionista foram:

- Divulgação nas Secretarias de Educação e as Escolas de Educação Básica de Santa Maria e região;
- Encontros regulares nas escolas para organização do trabalho escolar; (aconteceram nas próprias escolas durante os tempos e espaços previstos nos calendários escolares);
- Realização de cursos de formação continuada para professores em serviço para as áreas do conhecimento citadas acima; (os cursos de formação continuada foram realizados em locais diversos de acordo com as possibilidades dos professores da Rede e os formadores).

O período previsto para execução do programa de extensão era de janeiro a dezembro de 2011, totalizando uma carga horária de 640 horas. A formação dos professores de Educação Física foi coordenada pelos professores da Pós-Graduação em Educação Física da UFSM. Conforme o Relatório de Atividade de Extensão (2010) ao término do projeto, a SMED de Santa Maria convidou os grupos de formação continuada para conduzir a elaboração dos Referenciais Curriculares do Município para o ano de 2012. Além disso, os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria apontaram o interesse em continuar com os encontros de formação continuada, após a finalização do Programa de Extensão.

Ao longo do processo formativo os professores apresentaram objetivos, interesses e necessidades que auxiliaram na identificação de temas a serem enfatizados nos estudos. Ao final de 2011 a avaliação do processo indicou para a continuidade dos encontros, mesmo com a finalização do PROEXT. (ROSSETO et. al., 2015, p.18)

Foi então que os Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSM criaram o projeto de formação continuada intitulado: “Organização

do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física de Santa Maria” no sentido de dar continuidade ao processo de Formação de Professores na Rede Municipal de Ensino. O projeto é desenvolvido a partir de um cronograma de reuniões pré-estabelecido com a SMED, em sua maioria, encontros mensais e presenciais, com duração média de quatro horas.

Participam efetivamente das reuniões os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, dois docentes do curso de Educação Física da UFSM coordenadores do projeto, uma representante da SMED, acadêmicos do curso de Educação Física da UFSM (bolsistas de iniciação científica) e alunos da pós-graduação. Com relação às temáticas abordadas no projeto Formação Continuada no ano de 2015, chamamos atenção para o documento Orientações Curriculares de Educação Física do Município de Santa Maria. Tal documento idealizado pela SMED gestão 2009 – 2016, visava a formulação de orientações curriculares para todos os componentes curriculares da educação básica. Isso fez com que nos anos de 2014/2015, os encontros do projeto de Formação Continuada estivessem voltados ao período final da elaboração dessas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – Anos Finais do componente curricular de Educação Física. Portanto, o recorte temporal do estudo está situado no período de 2014 a 2015, pois interessa especificamente a elaboração das orientações curriculares da Educação Física, bem como o documento formal resultante processo.

2.2. COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Partimos da concepção de que pesquisa, a luz de Minayo (2011, p.16), é uma “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Para tanto, foi fundamental a inserção da pesquisadora no contexto investigado, pois facilitou o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que diz respeito a interpretação dos dados.

Nessa direção, ressaltamos que essa pesquisa será desenvolvida a partir do “trabalho de campo” que conforme Minayo (2011, p.63),

permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Desse modo, na coleta dos dados, lançamos mão da análise documental e entrevistas semiestruturada. A análise documental foi realizada no sentido de interpretar o documento de forma minuciosa, levando em consideração o problema da pesquisa. De acordo com Cellard (2012, p.304)

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento.

Analisamos os seguintes documentos: Relatório Proext – Formação Continuada UFSM; Atas de Frequência da Formação Continuada Educação Física, Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Maria, Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (DCEM's) de Santa Maria, Lista oficial dos Professores da SMED, Plano de ação SMED, e o próprio documento: “Orientações curriculares para o Ensino Fundamental – anos finais da Educação Física”.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas na coleta de dados permitindo um diálogo que pode ser conduzido e aprofundado diante do entrevistado, facilitando a fidedignidade da investigação. Isso acontece, pois, conforme Minayo (2011, p. 64) a entrevista semiestruturada, “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Os roteiros (conforme apêndice p. 97 - 102) agregaram perguntas segundo a singularidade dos representantes de cada esfera institucional e sua função exercida no processo da Formação de Continuada.

Nessa direção, parte do contexto das entrevistas os diferentes segmentos envolvidos no processo de formação continuada: Uma representante da SMED que acompanhou presencialmente o processo de elaboração das Orientações

Curriculares; o Coordenador do Projeto de Formação Continuada da UFSM, que é um dos mediadores dos encontros; e os professores de Educação Física da Educação Básica, que participaram ativamente do processo de elaboração da proposta e, portanto só foram considerados para as entrevistas, os docentes que participaram, em pelo menos 60% dos encontros destinados á elaboração das Orientações Curriculares, num total de cinco professores.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo que, conforme Franco (2005), parte da apreciação das mensagens, sejam elas verbais, gestuais, silenciosas, figurativas, documentais ou diretamente provocadas. Além disso, “torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2005, p.13). Assim, é possível obter uma interpretação profunda dos dados, para além da simples descrição.

2.3. PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

2.3.1. A Coordenadora Pedagógica da SMED

A Coordenadora Juliana³ é formada em pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC) desde 1990. Possui especialização em Alfabetização pela mesma Faculdade, além de especialização em Gestão Educacional, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFSM.

Atua na Rede Municipal há 25 anos, sendo 17 deles como Professora Alfabetizadora e nos últimos 8 anos esteve desempenhando funções na SMED. Atualmente a Coordenadora Pedagógica trabalha 20 horas na SMED e 40 horas no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) como Professora efetiva nos cursos de Licenciatura e Mestrado.

³ Nome fictício.

2.3.2. O Coordenador do Grupo de Formação Continuada da UFSM

O Coordenador Fabrício⁴ é formado em Licenciatura em Educação Física desde 1988 pela UFSM e possui Especialização em Ensino dos Esportes Coletivos - Handebol pela mesma Universidade. É Mestre e Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutor pelo Institut Nacional d'Éducación Física de Catalunya na Espanha.

Iniciou sua atuação profissional na Rede Municipal de Campinas como Professor de Educação Física, onde permaneceu dois anos em exercício. Posteriormente atuou como docente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com Educação Física e desde 2001 no Departamento de Desportos Coletivos da UFSM. Os temas centrais que o Professor vem estudando é Praxiologia Motriz e Ensino dos Esportes Coletivos relacionado à organização do Trabalho Pedagógico. Ele está à frente do Projeto de Formação Continuada de Educação Física desde 2010 e, desde então vem organizando em conjunto com docentes do CEFD/UFSM, bolsistas de Iniciação Científica e alunos do Mestrado a condução dos encontros de Formação.

2.3.3. Os professores de Educação Física da Rede Municipal de Santa Maria

Os professores entrevistados são formados em Educação Física entre 1989 e 1996. Todos possuem curso de Pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) e um deles cursou Mestrado. Atuam há mais de uma década na docência, sendo 11 anos o menor tempo de atividade profissional e 22 anos o maior tempo.

Em relação à jornada laboral docente, quatro professores realizam atividade profissional com carga horária de 40 horas por semana, enquanto um professor possui 50 horas de trabalho. No entanto, apenas um professor desempenha 40 horas exclusivamente na Rede Municipal, pois a maioria trabalha 20 horas no

⁴ Nome fictício.

Município e outras 20 horas em outras instituições públicas e/ou privadas. Na tabela abaixo é possível visualizar outras características relacionadas ao perfil dos professores.

Tabela 2- Perfil dos Professores

PROFESSORES 	Ano de Formação em Educação Física	Curso de Pós- graduação	Tempo de atuação na Docência (anos)	Atua em quantas Instituições	Carga horária na Escola (semanal)
PROFESSORA A	1990	Especialização	16 anos	3	40 horas
PROFESSOR B	1995	Especialização	15 anos	2	40 horas
PROFESSORA C	1996	Especialização	11 anos	2	40 horas
PROFESSOR D	1989	Especialização	22 anos	3	50 horas
PROFESSORA E	1994	Especialização e Mestrado	14 anos	2	40 horas.

FONTE: Elaboração Própria

3. CAPÍTULO II – O “SER PROFESSOR” E A FORMAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo apresentamos algumas considerações sobre a formação de professores, a partir do entendimento da condição humana, cultura e educação. Destacaremos também as potencialidades das experiências docentes e a reflexão no contexto da formação permanente, partindo da ideia de que a escola é um espaço de formação e construção dos saberes docentes.

3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES ENTRE A CONDIÇÃO HUMANA, CULTURA E EDUCAÇÃO

Introduziremos o tema “Formação de Professores” a partir da relação entre condição humana, cultura e educação. Buscamos relacionar a condição humana com o “ser professor” evidenciando que da mesma forma como nos constituímos humanos e produtores de cultura pelas relações, assim também ocorre no trabalho docente. Sob esse pressuposto, objetivamos compreender as relações dos professores com a prática pedagógica, evidenciando a experiência, reflexão e compartilhamento de conhecimentos entre os pares como pontos principais da discussão, desembocando na formação de professores e, particularmente, sua especificidade no campo da Educação Física.

Entendemos que a constituição do ser humano enquanto humano não é natural. Como explica Chauí (2007, p.128) “há entre o homem e a Natureza uma diferença essencial: esta opera mecanicamente de acordo com as leis necessárias de causa e efeito, mas aquele é dotado de liberdade e razão, agindo por escolha, de acordo com valores e afins”. Ao “desnaturalizar o ser humano” pode-se vislumbrar a condição humana moldada pela cultura, pois abarca “a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a Natureza, relações que se transformam e variam” (CHAUÍ, 2007, p.128).

A condição humana ocorre pelo processo de inserção dos indivíduos na cultura e por ser assim, esse movimento de humanização perpassa um constante renascer. Cada sujeito que nasce e se nutre da cultura, passa a ser produtor da mesma, assim como aquele sujeito que ao “encarar a sua finitude”, deixa o mundo e transpõem a cultura como herança para a continuidade humana. Por isso, as relações entre os indivíduos são fundamentais para a própria existência da condição humana, pois é a partir do convívio com o meio que o humano aprende a “ser”.

Significa dizer que, a cultura é produzida através das relações humanas. Todavia o, que as capacita/potencializa na produção, recriação e perpetuação cultural? A resposta está relacionada ao fato de que as relações humanas são mediadas por um conjunto de regras e comportamentos, conhecidos pela

designação de “Educação”. Assim, segundo Kant (1996) *apud* Ribeiro e Zancanaro (2011), a humanização ocorre a partir da Educação e, dessa maneira fica evidente que essa última realiza a cultura transformando-a.

Entendida a educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada, sobressai a importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública básica, voltada ao atendimento de todos (PARO, 2000).

A partir dessa prerrogativa – na qual as relações humanas moldadas pela educação realizam/tematizam a cultura e assim se torna possível a constituição humana, busca-se compreender a constituição do “ser professor”. Da mesma forma que as relações entre os indivíduos são primordiais para a constituição do “ser humano”, a complexidade das relações humanas no e do trabalho docente são as responsáveis, em grande medida, pela formação do “ser professor”. Em outras palavras, o professor aprende a “ser professor” estabelecendo relações educativas com o meio escolar, reproduzindo e produzindo cultura.

O pesquisador Canadense Maurice Tardif (2014) coloca que os saberes do professor também são produzidos no cotidiano de sua própria prática docente, inclusive nas interações que os docentes estabelecem com os demais atores. Tais relações (com alunos, direção, comunidade, etc.), além de produzir saberes, produzem cultura: “a cultura docente em ação” (TARDIF, 2014, p.49). Ao compactuar da ideia, que os saberes do professor, (esses mesmos que formam “a cultura docente em ação”) podem ser gerados e modificados na prática docente, elucida que o saber está em constante transformação e evidencia que o ser humano e o “ser professor” não se encontram “prontos” e sim modificam-se de acordo com as vivências e experiências concebidas no âmago de sua vida e, particularmente em sua prática pedagógica.

Cabe entender como essas relações ocorrem no trabalho docente produzindo saberes, significados e sentidos. À luz de Tardif (2014 p. 16) compreende-se que,

os saberes dos professores depende por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e por outro lado, da personalidade e experiência profissional dos professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que

eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

A dinamicidade entre o ser e as suas ações, revela uma identidade profissional. Nesse ponto, Nóvoa (2000, p.17) assim explicita:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa enquanto exercemos o ensino. [...] Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu pessoal do eu profissional.

3.2. A experiência e reflexão no contexto da formação permanente dos professores

A experiência entendida como um acontecimento que produz efeitos no ser humano é a responsável, em grande medida, pela constituição do mesmo. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.26)

Por isso, as experiências docentes ganham destaque na formação do professor, pois mobilizam saberes em meio a confluência das dimensões pessoais e profissionais e destas com as condições objetivas contextuais em que o trabalho docente acontece. Mesmo na particularidade de seus estudos sobre as competências para o ensino, Perrenoud (2000, p.18) também evidencia que “o professor se constrói ao sabor de sua experiência”, porém deixa claro que ela depende da própria reflexão.

Alarcão (2011, p.48) motivada pelas ideias de Donald Schon – grande inspirador do movimento: docentes reflexivos -, ressalta que “se a capacidade

reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”.

Há que se dizer que a experiência pela experiência não revela ou produz saberes docentes, pois demanda, fundamentalmente de um processo de reflexão sobre a mesma. Entre a experiência e a reflexão há inter-relações, que, quando isoladas, não são capazes de produzir os mesmos “efeitos”. Em outras palavras, experiência e reflexão se complementam formando, no âmbito educacional, novos saberes, concepções e auxiliando na formação do professorado.

Mais especificamente no campo da Educação Física, Molina Neto, Bossle e Wittizorecki (2010, p.143) também colocam a “experiência docente como eixo central para pensar a formação de professores” da área. Os autores revelam a preocupação em tornar o professor “autor” de sua prática docente. Esse empoderamento de “ser autor” é possível através da reflexão, problematização e transformação de suas experiências e, nesse caso, Imbernón (2004, p.67) favoravelmente complementa:

a consolidação do conhecimento profissional educativo mediante a prática apóia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico.

Em suma, a importância das experiências docentes e a reflexão sobre elas no contexto da formação é um tema bastante discutido na literatura educacional. Mesmo em diferentes autores com distintas concepções a respeito do saber e formação docente, pode-se encontrar convergências no que se refere a relevância do professor considerar as experiências escolares cotidianas, no intuito de (re)pensar suas práticas pedagógicas. Outro aspecto recorrente nos estudos de Tardif (2014), Perrenoud (2000), Imbernón (2004), Alarcão (2011) e Nóvoa (2000) é o compartilhamento das experiências entre os docentes, como a possibilidade de uma formação coletiva, na perspectiva de aprendizados mútuos.

Tardif (2014) coloca que a partilha dos saberes tem se revelado uma necessidade dos professores em dividir uns com os outros um saber que é prático. Partilhar seus saberes e práticas pedagógicas e, além disso, suas expectativas e

anseios frente ao trabalho docente é a maneira que os professores encontram para (re) aproveitar as experiências dos pares em suas próprias aulas, bem como compreender, enfrentar e aprender a lidar com as diversas situações escolares.

A troca de ideias sobre o trabalho docente tem se mostrado potencialmente facilitadora, pois instiga os professores a experimentar novas formas de viver a docência. Interessante nesse “processo de troca” é perceber que o partilhar de saberes se torna pertinente quando um professor, baseando-se nas experiências de um colega de profissão, utiliza ideias, metodologias ou atividades de forma similar e as ressignifica na sua aula. Nessa perspectiva, os professores se inserem em um processo, que de acordo com Perrenoud (2000, p.165) denomina-se “auto formação” e inclui, entre outros aspectos, àqueles vinculados ao trabalho em equipe, participação em projetos e discussão com outros docentes. O autor faz menção ao acolhimento e participação na formação dos colegas, explicando que os “partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de *SE* formar”.

Certamente, o lócus do compartilhar de experiências está na reciprocidade entre professores que, ao mesmo tempo formam e permitem ser formados. De forma mais clara, é visualizar um professor ministrando aula com elementos diferentes e novos (para além do que está acostumado a fazer na sua prática) por ter sido influenciado por outro docente e, diante disso, perceber que se não fosse a contribuição de um colega, essa aula/experiência não seria a mesma. Assim, ressalta-se, como já havia evidenciado Nóvoa (2000), que grande parte dos atores educativos encaram essa “convivialidade” docente como elemento essencial na formação. E por ser assim, deve-se analisar que o convívio, a conversa sobre aulas e alunos, o compartilhar de ideias, conflitos, alegrias, angústias e soluções auxilia na formação do professor como um todo, não somente na prática, conforme o exemplo acima, mas na maneira de conceber a docência através da reflexão e ressignificação de saberes e concepções do outro e com o outro.

Por fim, ao entender que as relações dos professores no cotidiano escolar produzem saberes e, que a reflexão, compartilhamento desses é primordial para a constituição “do ser professor”, consegue-se visualizar que a formação de professores deveria estar pautada por tais critérios, ou seja, levar em consideração

os conhecimentos e experiências docentes, promovendo a reflexão sobre estes e a troca entre os pares, tendo em vista que a formação docente não pode ser dada por acabada, estando em um processo permanente de construção.

Por isso, nesse trabalho a formação docente é entendida como um processo “*continuum*”, que segundo Knowles & Cole (1995) *apud* Mizukami *et al.* (2010, p.13), é “um processo de desenvolvimento para a vida toda”. Nessa mesma linha, Günther e Molina Neto (2000, p.73) explicam que a formação do professor é um processo “que se inicia antes mesmo de seu ingresso na graduação e se estende por toda sua vida profissional”, tratando-se de uma “Formação Permanente”.

A formação permanente inclui “os projetos de formação pessoal e profissional nos quais o professor participa, antes, durante e depois da formação inicial, por decisão própria ou atendendo orientações das diferentes instâncias da administração a qual está vinculado”. (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p.74) Ainda de acordo com os autores supracitados “formação permanente pode ainda ser entendida como aperfeiçoamento, formação profissional continuada, formação em serviço” (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p.74). Nesse sentido, a concepção de Formação Permanente aqui adotada busca evidenciar a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais, principalmente das práticas docentes.

De acordo com Freire (2015) a formação permanente precisa reflexão sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução. Esta perspectiva, reivindica que a formação de professores seja realizada para além da racionalidade técnica, ou seja, não basta apenas capacitar/instrumentalizar os professores, mas sim “propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. (IMBERNÓN, 2004, P. 52)

Entretanto, o conjunto das formações de professores – inicial ou continuada, tem sido pautado em concepções tradicionais. Isso significa que,

“o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. [...] os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes fora da prática do ofício do professor”. (TARDIF, 2014, p.235)

Por isso, esse mesmo autor defende a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em consideração os professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Nesse aspecto, Imbernón (2004) também compartilha da mesma ideia de Tardif (2014), ressaltando que é preciso haver uma revisão crítica nos processos de formação, no intuito de gerar conhecimento ativo e não passivo. Portanto, o autor propõem que a formação deve oferecer processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnósticos dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisão e análise da interação humana.

Nessa direção, Alarcão (2011, p.51) chama atenção para a formação no contexto escolar, explicitando que “nos últimos anos tem-se realçado o valor formativo da pesquisa-ação e a formação em contexto de trabalho”. Outros autores, tais como Molina e Molina Neto (2009), já situando o contexto da Educação Física realizam seus estudos partindo da premissa epistemológica pesquisar e aprender com o professorado de Educação Física. Eles explicitam:

Assim nos impusemos como tarefa construir, com calma e paciência, aprendendo na ação, um ambiente de aprendizagem e pesquisa que pudesse oferecer ao professorado de Educação Física dessas escolas oportunidades concretas de ver a si mesmo nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar [...]. (MOLINA E MOLINA NETO, 2009, p.14)

Entende-se o professor da escola, não mais como objeto de estudo e, sim colaborador e participante do processo formativo, pois conforme Molina Neto e Molina (2009) a co-autoria docente o autoriza a questionar e contribuir na formulação de problemas de pesquisa e a debater conjuntamente as interpretações do investigador acadêmico. Desse modo, essa investigação na escola, além de contribuir para autonomia dos professores, vai se constituído em projeto de Formação Continuada.

Nesse ponto, cabe destacar o papel das instituições de ensino superior como parceira dos processos de Formação Continuada, estreitando o distanciamento entre universidade e escola. A articulação dessas instituições pode vir a articular teoria e prática, de maneira que ambas podem construir conhecimentos

conjuntamente. Igualmente reitera Tardif (2014, p.23) chamando atenção para “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas”, tendo em vista que a relação que os professores da escola básica tem mantido com os saberes é a de “transmissores”, mas não de “produtores”, ampliando a distinção entre o corpo docente que aplica conhecimentos e a comunidade científica que os produz.

Essa dicotomia entre os professores teóricos e os práticos tem intensificado sobremaneira a desvalorização do professor da escola em detrimento ao professor universitário, sem reconhecer que esse primeiro “tem uma função social tão importante quanto o da comunidade científica” (TARDIF, 2014, p.36). Em linhas gerais, pode-se afirmar que a educação escolar é responsável pelo desenvolvimento humano e social dos indivíduos, mas de acordo com Molina Neto, Bossle e Wittizorecki (2010) cada vez menos se preocupa com a educação, deixando um grande conjunto de problemas sociais nas mãos dos professores e escolas.

Os autores acima mencionados, ainda destacam que as políticas de formação permanente e os princípios orientadores também estão esgotados, porque justamente se assentam muito mais em marcos legais e interesses corporativos do que sobre a vida nas escolas. Logo, a falta de políticas que sustentem uma formação permanente de professores adequada ao contexto social, interfere diretamente na educação, dificultando a prática educativa como um todo.

4. CAPÍTULO III – O CURRÍCULO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Situando os estudos sobre currículo em um panorama mundial, visualizamos três grandes perspectivas: a tradicional/conservadora, a crítica e a pós-crítica. A primeira é relacionada a um currículo técnico voltado a organização do conhecimento; a segunda vinculada a estudos que se contrapõem ao papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social desigual consequente do capitalismo, visando um currículo que contemple os interesses de todos e, a terceira, que vem ganhando força nos últimos anos é a pós-crítica, uma vez que seus

estudos consideram a necessidade de um currículo multicultural que considere as diversidades presentes na sociedade.

Nesse trabalho, buscamos o hibridismo entre as perspectivas críticas e pós-críticas, pois entendemos ser importante compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural nas suas relações com a educação e o currículo. Um dos principais autores que nos ajudaram a entender melhor esse contexto é Michael Apple, que tem suas raízes na Sociologia do Currículo originada nos Estados Unidos da América (EUA). Além disso, usaremos como referências alguns autores que levam em consideração uma perspectiva cultural do currículo, que se sustenta em entender para quem o currículo opera e quais as relações de poder envolvidas, são alguns deles: Gimeno Sacristán, Antonio Moreira e Tomaz Silva. Outros autores Brasileiros que tem influenciado nossos estudos são Jarbas Vieira e Álvaro Hypólito, pois trazem elementos sobre o currículo que o transcendem, estabelecendo relações mais abrangentes com as estruturas que sustentam sua implementação no sistema educacional do País.

Partindo disso, o foco principal desse capítulo é trazer elementos para entender o currículo da educação básica nas suas dimensões sociais e históricas, para em seguida apresentarmos as relações do currículo com as políticas públicas e gestão escolar. E, por fim traçamos considerações sobre o currículo da Educação Física perante a trajetória histórica da área.

4.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

O currículo é um termo muito usual, seja empregado na legislação, em discursos de professores, nas instituições de ensino superior, no cotidiano da escola básica ou nos livros e pesquisas sobre a educação. É um tema abrangente, pois de certa forma, está relacionado com toda conjuntura educacional, sendo um dos principais responsáveis pelas transformações nesse âmbito. Mas afinal, o que é o currículo? Qual tem sido sua função? Quais são as suas atribuições e desdobramentos no âmbito educacional? Por que o currículo tem relação com a prática docente? Quais as facetas do currículo? Essas questões, entre outras, serão

abordadas nesse capítulo, de forma a aprofundar o entendimento através de reconhecidos estudiosos da área.

Partimos do pressuposto que “o currículo não tem nada de místico: ele é feito; ele é produzido dentro da sociedade e não fora dela” (VIEIRA, 2009, p.3). Nesse sentido, o currículo é um “objeto” que foi produzido nas relações sociais e históricas,

[...] é uma espécie de rede; uma trama de relações. O currículo é o resultado provisório de como diferentes perspectivas sociais se organizaram. O currículo é sempre provisório. Ele é uma classificação do que é ou do que não é conhecimento. O currículo é uma classificação feita pela nas/pelas relações sócias históricas. (VIEIRA, 2009, p.4)

Se o currículo é realizado pelas relações sociais e históricas, é permeado por diferentes práticas que se transformam juntamente com a sociedade. “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.15).

Conforme destaca Moreira e Silva (2008) a educação e o currículo relacionam-se com o processo cultural. Todavia, de “forma camuflada”, ou melhor, “despercebida” pela grande maioria da humanidade, essa cultura manifesta um terreno de lutas, onde se enfrentam diferentes concepções da vida social. Por exemplo,

[...] o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertence a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização. (APPLE, 2006, p. 103)

Uma das categorias centrais para compreender o currículo e suas implicações na educação é o controle social. Michael Apple (2006, p. 85) na Obra “Ideologia e Currículo” destaca: “Para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social” e, nesse sentido durante a história as políticas educacionais estiveram favorecendo esse controle, situando como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder.

Igualmente coloca Moreira e Silva (2008, p.8) que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder [...]”. No entanto, isso ocorre de forma “naturalizada”, pois nas palavras de Apple (2006, p. 103-104), as escolas não controlam apenas as pessoas, mas “também ajudam a controlar o significado”. Segue o autor afirmando que “pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devemos ter’ –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos”.

A legitimidade cultural e intelectual ocorre no sentido de classificar os valores, tradições e conhecimentos dos grupos sociais, exacerbando alguns e rechaçando outros. Da mesma forma, coloca Vieira (2009, p.4) quando afirma que “o currículo utiliza a autoridade da cultura dominante para dizer o que tem e o que não tem valor. O currículo usa uma noção particular da cultura excluindo outras noções”.

Ao questionar o por quê do currículo valorizar conhecimentos, comportamentos e culturas em detrimento de outras é o primeiro passo para entender a complexidade desse tema. No entanto, a resposta está na própria sociedade, sendo o currículo produzido nas relações sociais históricas, este carrega em suas marcas traços da mesma.

O currículo começa a ser interrogado a partir das relações sociais de classe. O currículo começa a ser despido de sua vestimenta neutra, científico, técnica. Não havia no currículo nenhuma operação misteriosa (ou científica) que tivesse instituído a “verdade” das coisas. A verdade era, agora, percebida como verdade de alguém; verdade de uma classe; verdade de um interesse político em detrimento de outras verdades (VIEIRA, 2009, p.7)

E por ser assim, a educação direciona o conhecimento em nome do capitalismo. O currículo é fruto de um projeto conivente com o capital, ampliando a dominação e exclusão social. A educação e o conhecimento segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2009) sustentam o novo paradigma de produção, esses eixos passam a ser a força motriz do capitalismo globalizado. Isso demonstra que a escola tem se voltado contrária as forças progressistas (no sentido de uma ascensão social democrática), pois estas podem executar funções econômicas e culturais e incorporar ideologias que tanto preservam quanto ampliam um conjunto existente de relações estruturais (APPLE, 2006).

Mészáros (2008, p.11) contribui nesse sentido alertando “que o simples acesso á escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. Isso ocorre devido ao currículo, não somente no que diz respeito aos conhecimentos, disciplinas e conteúdos, mas em geral na forma como a escola se organiza. Desse modo, Apple (2006, p.103) complementa:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

Nas rotinas escolares, os horários a serem cumpridos, a forma como se organiza a sala de aula, a posição “sentada” com que os alunos permanecem por aproximadamente quatro horas, a maneira disciplinada (um atrás do outro) com que se deslocam pela escola, a cobrança por um “bom comportamento” e as recompensas por tê-lo, bem como as “conseqüências” quando o mesmo falha, o restrito “recreio” – momento para “descontrair”, os conteúdos que são prioridades, as maneira como são realizadas as avaliações... Enfim, a lógica de funcionamento e a organização da escola parece contribuir para o controle da sociedade, que deve ser obediente e subordinada as imposições.

Alguns estudiosos denominam esse conjunto de regras que norteiam a lógica escolar de “Currículo oculto”. Jackson (1968) citado por Apple (2006, p.127) já definia a expressão “currículo oculto” como “as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”, ou nas palavras de Albert Kelly (1981, p.3) “aquelas coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planejado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planejamento”.

Significa que,

[...] pensar o currículo nas escolas não é só o que ensinam com o conteúdo programático, mas tudo o que organiza a vida escolar. Isso implica trabalho coletivo, pois não há como a escola pensar a si mesma, sem pensar-se coletivamente (a não ser que contrate uma empresa, um instituto qualquer para fazer o que a escola tem que fazer). Para ser um coletivo informal, há necessidade de gestão democrática, o que significa processos participativos, pressupondo um projeto de trabalho coletivo. (HYPOLITO, 2013, p.7)

Contudo, a gestão educacional no contexto brasileiro não tem sido baseada em pressupostos democráticos. Ao invés de uma participação coletiva sobre as decisões pertinentes á educação, onde deveriam manifestar-se todos envolvidos no sistema educacional (administração governamental, coordenadorias e secretarias de educação, professores, alunos, comunidade...), temos, na maioria das vezes, somente a determinação dos órgãos governamentais, que a partir do campo político decidem os rumos da escola, principalmente no âmbito curricular, pois as decisões e reformas do currículo ocorrem à margem dos professores e da sociedade, tornando as políticas oficiais em políticas sem garantia (Hypólito, 2013)

Sobre essa tradição não-democrática, Gimeno Sacristán complementa:

O legado de uma tradição não-democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.34).

A forma como vem sendo conduzido o currículo tem diminuído sobremaneira a autonomia dos professores frente as suas práticas docentes, pois “o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos” (HYPOLITO, 2010, p.1347). Isso significa práticas docentes desvinculadas das realidades escolares, tendo como foco principal a eficiência da educação para o desenvolvimento econômico.

As políticas educacionais tendo o capitalismo como plano de fundo são focadas em estratégias que visam produzir resultados nesse sentido, pois conforme Oliveira (2014, p.241) “É o império de uma lógica empresarial que persegue a eficiência a qualquer custo, que reduz o seu entorno a produtos e resultados”. Por isso, reformas curriculares tem sido centralidade nas políticas públicas no contexto brasileiro, pois de certa forma, são elas que regulam o sistema educacional. Sabendo disso, a seguir falaremos de forma mais específica das políticas curriculares e seus desdobramentos na gestão educacional e no trabalho docente.

4.2. POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES: DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL E NO TRABALHO DOCENTE

Partimos da concepção de que o currículo é fruto das relações sociais e históricas da humanidade e, ao mesmo tempo é capaz de reproduzir e/ou produzir novas relações. Podemos dizer que há uma grande responsabilidade ao formular um currículo, pois em linhas gerais é ele que vai conduzir o processo educacional, sua dinamicidade e lógica de funcionamento podendo transformar as relações na/da sociedade. Nessa perspectiva, o currículo influencia no trabalho docente, assim como o trabalho docente influencia o currículo, ainda que esse processo, em grande medida, não ocorra com a mesma intensidade, visto que, geralmente as políticas curriculares, são formuladas sem levar em consideração a fala dos professores. Para dar início a essa reflexão, é fundamental iniciarmos entendendo um pouco da história:

A partir dos processos de democratização da sociedade brasileira, vividos nos anos finais da década de 1980, que resultaram na ampliação dos direitos sociais consagrados na Constituição Federal de 1988, observa-se um desconforto generalizado em relação à dívida social que o País acumulou ao longo de sua história com setores que, por séculos, estiveram alijados do gozo de direitos fundamentais. (OLIVEIRA, 2014, p. 227).

A partir disso, nessas últimas três décadas, o Brasil tem conseguido alavancar políticas que auxiliaram/auxiliam na concretização dos direitos dos cidadãos, principalmente no que se refere à educação. De acordo com a Constituição Federal Brasileira em seu artigo 205 a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Isso significa que o Estado, principalmente através da implantação e implementação⁵ de políticas públicas regula o ensino nas escolas.

Ainda assim, tais políticas são influenciadas pela doutrina neoliberal, o que acarreta na intervenção de agências internacionais na formulação das políticas públicas. De acordo com Maués (2003, p.10)

A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêm na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico.

No entanto, embora o neoliberalismo pregue por um Estado descentralizador e que minimamente regula os setores da sociedade, “o Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado” (HYPOLITO, 2010, p.1338). De acordo com Maués (2003) é no contexto da globalização advinda do neoliberalismo que acontece uma intervenção mais direta dos organismos internacionais na educação e em outros setores dos Estados-nação.

⁵ Usamos o termo implantação referindo-se a introdução das discussões e a posterior produção das políticas e implementação para designar o efetivo cumprimento das políticas na sociedade.

Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento. Pode-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM) (MAUÉS, 2003, p.12)

Em um Estado influenciado pelos organismos internacionais e baseado nos pressupostos de uma sociedade capitalista, “a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial, por meio de discursos que supostamente visam à melhoria da qualidade dos serviços educacionais ofertados” (HYPOLITO; IVO, 2013, p.380). A partir de políticas públicas gerencialistas, o estado regula o ensino de forma camuflada.

[...] Foi com esta lógica que o estado vem organizando um complexo sistema de avaliação, baseado em exames padronizados, modificando diretrizes curriculares para atender aos requisitos desses exames, redirecionar a formação docente, definir índices e metas, redirecionar o financiamento da educação e demonstrar as fraquezas do magistério (HYPOLITO; GANDIN, 2013, p.336).

Nesse contexto, foi criado um sistema de avaliação em larga escala. A partir de exames padronizados, índices e indicadores de qualidade, pacotes pedagógicos que tem servido como guias orientadores da educação (HYPÓLITO; IVO, 2013). A promessa é a melhoria dos processos educativos a partir desse sistema que consegue mensurar quantitativamente o aprendizado discente.

No entanto, de acordo com os Hypolito e Gandin (2013) já foi possível identificar em estudos e pesquisas que a padronização curricular e o sistema de avaliação padronizado provocam empobrecimento curricular e fragilizam o magistério e sua formação. Enquanto as políticas públicas voltadas à educação forem criadas e conduzidas apenas pelo Estado, o fracasso rondará as escolas, tendo em vista a sua função social.

Especificamente sobre a questão curricular Gatti, Barreto e André (2011, p.35) colocam que “as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a)

professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela”. E, nesse ponto, nos deparamos com uma grande contradição que reside na responsabilidade docente em cumprir com as políticas formuladas a partir da interferência de organismos internacionais, que em geral não consideram as realidades escolares. Os professores passam a concentrar os seus esforços nos sistemas de avaliação, no sentido de trabalhar em sala de aula de forma mais intensa os conhecimentos que serão cobrados nas avaliações externas.

O resultado disso é que ao invés da educação objetivar a emancipação, buscando dar sentido à realidade dos alunos, o atual sistema promove a redução da educação ao processo de treinamento discente para responder de forma adequada as avaliações externas. Na mesma direção complementa Oliveira (2014, p.241), “guiados pela convicção de que a eficiência é o fim último da gestão da escola, já não interessa mais discutir a educação como processo de emancipação humana, tampouco perguntar a serviço de que estaria o conhecimento escolar.”

Contrapondo ao cenário atual do sistema educacional, vislumbramos as políticas a partir das necessidades do âmbito escolar. Torna-se primordial haver discussões conjuntas entre os atores da escola, no sentido de que esse espaço possibilite a participação dos próprios atores sociais que colocam em prática as políticas, bem como do público que se beneficia delas. Esse movimento de gestão democrática da escola pública requer engajamento entre as partes envolvidas e, sobretudo a existência de abertura desse espaço de discussão por parte dos gestores.

Nesse sentido Paro (2000) salienta que a transformação da escola passa necessariamente pela apropriação por parte das camadas trabalhadoras. A escola é um espaço potencial para promover a justiça social, possibilitando a inclusão e participação de todos, principalmente daqueles que historicamente não tiveram voz.

Na medida em que se conseguir a participação de todos na escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2000, p.12)

Destacamos nesse contexto, o papel da direção escolar. Ainda que o gestor da escola seja, em termos legais, o responsável pela instituição, ele acaba sendo, nas palavras de Paro (2000, p.10) “um mero preposto do estado”, pois as políticas regulam e orientam o funcionamento das instituições escolares e pouca autonomia resta aos diretores. Todavia, nessa pequena parcela de autonomia que a direção possui, há possibilidade de democratização, com ações que dividam a responsabilidade com os pais, professores, alunos, funcionários, enfim, com toda comunidade escolar. “[...] Democratização se faz na prática. Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (PARO, 2000, p.18).

Dentro desse ideário democrático, evidenciamos a necessidade de um repensar o currículo, partindo de propostas que não venham a ferir a autonomia do trabalho docente. Gimeno Sacristán (2000) destaca a necessidade de uma formação de professores em um viés democrático e participativo com vistas a promover reformas curriculares.

Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.10).

Entendemos que mesmo em um cenário de políticas educacionais que atentem a favor do controle e excluem a maior parte dos indivíduos das decisões, ainda assim é possível tornar a escola um lugar de práticas e comportamentos coerentes com os princípios de uma educação que valorize o ser humano, suas diferentes culturas, promovendo uma educação que conforme Mézaros (2008) deve qualificar para a vida. Contudo, também sabemos que é um processo lento e que envolve a participação efetiva do Estado, Universidades, alunos e principalmente dos professores que em formação permanente, de qualidade, sejam capazes de alavancar discussões sobre o currículo e desenvolver práticas docentes nessa direção. A respeito disso Vieira (2009, p.10) acrescenta:

Desta forma o melhor a fazer quando debatemos e praticamos o currículo é ir construindo seus significados. Ir produzindo/transformando seu conceito, sua prática, suas concepções de conhecimento sem, no entanto, reduzi-lo a uma definição “definitiva”.

O currículo é provisório, pois se constitui a partir das transformações da sociedade e na própria prática docente. É nessa confluência de significações que o currículo ocorre, isso inclui também o cotidiano da escola, do professor que mostra outras possibilidades para sua aula, que legitima sua prática e possibilita seus alunos a “ver o mundo com outras lentes”. Vieira (2009) complementa dizendo que o currículo precisa ser operado enquanto opera. E, nesse processo, o currículo vai mudando de significado, vai sendo ressignificado e vai significando. A significação é um processo de luta; a significação é poder; a significação disputa qual o melhor significado.

Portanto, existe uma conexão fundamental entre currículo e trabalho docente, tendo em vista que na maioria das vezes, o que acontece é a influência do currículo no trabalho docente e, não o contrário. Para tentar romper com essa visão instrumental de que o professor apenas coloca em prática o currículo, nos apoiamos na ideia de uma inter-relação entre o currículo e o trabalho docente, onde ambos se entrelaçam para compor e recompor as práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção, Vieira (2009) afirma que o currículo precisa dos professores e alunos para que o coloquem em prática. O autor salienta ainda que o currículo existe como prática social, sendo uma prática discursiva. Ao compartilharmos dessa ideia entendemos que o currículo precisa ser pensado na coletividade a partir da contribuição dos professores, gestores, alunos e comunidade, pois, dessa forma a possibilidade do currículo ser adequado a realidade escolar e se consolidar na prática docente é favoravelmente maior. Por fim, gostaríamos de deixar claro, que a discussão sobre currículo se torna primordial nesse trabalho, na medida em que o foco do estudo se vincula a investigação de um processo de formação continuada realizado com a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, no qual os professores de Educação Física da Educação Básica participaram ativamente da elaboração das Orientações Curriculares de sua área.

4.3. EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: PROPOSIÇÕES CURRICULARES

A Educação Física Brasileira no final do Século XIX e início do Séc. XX estava vinculada com a higiene corporal, saúde e exercícios físicos. Nessa época, as diversas reformas educacionais de ordem política destacaram a ginástica como disciplina obrigatória para as instituições de ensino. (CASTELANO FILHO, 1991.)

Posteriormente, durante período do Governo de Getúlio Vargas, a Educação Física Escolar esteve orientada pelo “Método Francês” adotado no Exército Brasileiro. As atividades desenvolvidas eram jogos, flexionamentos, exercícios educativos e esportes. É interessante salientar que em um primeiro momento não havia formação específica para os professores que ministravam Educação Física nas Escolas, sendo a maioria deles autodidatas ou de formação militar. (CASTELANO FILHO, 1991.)

Na sequência, a partir do processo de redemocratização liberal, assumido no final do Estado Novo surge a LDBEN - Lei 4.024 de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Educação Física, aparece na publicação original dessa lei enquanto prática obrigatória: “Art. 22. Será obrigatória a *prática* da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (*Grifos nossos*)(BRASIL, 1961). A redação da Lei demonstra que a Educação Física possuía o caráter de atividade prática, restrita ao fazer corporal.

Nessa época, houve o advento de novas Escolas de Educação Física e mais tarde, nos anos 70, surgiu o primeiro curso de Mestrado. A partir da ampliação dos estudos, teve início na década de 80 algumas reflexões sobre o papel da Educação Física, particularmente no contexto escolar.

Oliveira em 1983 (p.107), levantou um questionamento: Entendemos o que é Educação Física? Qual é a sua essência? A partir disso, ele realizou uma série de excursões a possíveis respostas. Seria a Educação Física: Ginástica? Medicina? Cultura? Jogo? Esporte? Política? Ciência? “Afim, o que é Educação Física?”. O autor considera a questão ampla para ser respondida sem maiores discussões e, desta forma enfatiza a necessidade “do diálogo, do debate, do confronto de ideias”. Em meio a estas inquietações, novas abordagens com diferentes concepções

surgem com a finalidade de tentar esclarecer a real essência da Educação Física, para pensar a prática pedagógica do professor.

Essas abordagens possuem divergências teórico-metodológicas, porém surgiram com a mesma finalidade, romper com os modelos tecnicistas, esportivistas, e biologicistas, presentes até hoje na prática de Educação Física escolar, (DARIDO; NETO, 2005).

Destarte, com a finalidade de ilustrar as proposições curriculares na Educação Física a partir das principais Teorias, iremos brevemente pontuar as principais características de cinco Abordagens que tiveram grande repercussão nas práticas pedagógicas nas Escolas, sendo elas: Abordagem Desenvolvimentista (1988), a Abordagem Construtivista (1989), a Abordagem Sistêmica (1991), a Abordagem Crítico-Superadora (1992), e a Abordagem Crítico-Emancipatória (1994).

No Brasil, a Obra intitulada Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988) de autoria de Tani, Manoel, Kokubun e Proença apresenta o esforço de fundamentar teoricamente a Educação Física Escolar para as séries iniciais do 1º grau (Ensino Fundamental). De acordo com Tani (2008) a Abordagem Desenvolvimentista (AD) entendeu que esse esforço deveria preceder a elaboração de um currículo para a disciplina, isto é, uma proposta com objetivos, conteúdos e métodos devidamente delineados por faixa de escolarização.

A estruturação desse currículo passa pelo entendimento de que durante o ciclo vital humano, existe uma sequência determinada de processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, Tani (2008) salienta a importância de orientar as crianças e conduzir esse processo de forma a contemplar um desenvolvimento eficaz.

Fundamentalmente a Educação Física está centrada no Movimento Humano, pois é através dele que o ser humano interage com o mundo. Nas Palavras de Tani (2008, p. 315).

A AD reconhece e enfatiza o valor do movimento nas suas diferentes dimensões e manifestações: biológica, social, cultural e evolutiva. É por

meio de movimentos que o ser humano interage com os meios físico, social e cultural em que vive.

Particularmente nas aulas de Educação Física, no início do Ensino Fundamental, os conteúdos priorizados pela Abordagem desenvolvimentista são movimentos locomotores, estabilizadores e manipulativos. Posteriormente, quando esses movimentos já estão consolidados, eles são “combinados” para que possam ser usados em alguma prática esportiva.

Já a abordagem Construtivista, emerge no Brasil a partir do Livro “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física” de João Batista Freire, publicado em 1989. A proposta do livro é direcionada para pré-escolares até a 4ª série do Ensino Fundamental.

A “Educação de Corpo Inteiro” citada no livro incide na tentativa de superação do dualismo corpo e mente, instaurado a partir do pensamento Cartesiano. Para tanto, Freire (1994) coloca que a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito.

Desse modo, o autor destaca que a Escola precisa estar atenta aos interesses dos alunos, potencializando suas vivências e experiências na Educação Física Escolar. Nessa abordagem os conteúdos principais elencados para o ensino são as brincadeiras e os jogos, que devem ser desenvolvidos com base na Teoria de Piaget (estimulação, assimilação e acomodação).

Aproximadamente dois anos após as discussões pautadas na Abordagem Construtivista, surge a abordagem Sistêmica através do livro “Educação Física e Sociedade” de Mauro Betti em 1991. Ele traz a ideia de que a Educação Física é um sistema aberto que sofre influências da sociedade, ao passo que também a influencia. O autor destaca que alunos do 1º e 2º graus necessitam experienciar diferentes movimentos e manifestações corporais.

Portanto, os conteúdos que a Abordagem Sistêmica deve abordar são os jogos, esportes, dança, ginástica, entre outros. No entanto, o objetivo principal da Educação Física está na promoção da cidadania, no sentido de provocar nos alunos a agir de forma consciente na sociedade.

Conforme Betti (1991) a Educação Física, encontra-se nos conceitos de corpo-movimento e nas relações entre eles. Para a abordagem Sistêmica o objeto de Estudo da Educação Física é a Cultura Corporal de Movimento, cabendo ao Professor integrar o aluno para que possa reproduzir e recriar essas práticas culturais.

No ano seguinte - 1992, surge a Abordagem Crítico Superadora através da obra: "Metodologia do Ensino da Educação Física" do Coletivo de Autores (1992). Essa abordagem possui como particularidade a busca de uma sociedade justa e igualitária. Ela é decorrente das discussões da Pedagogia histórico-crítica que de acordo com Hermida, Mata e Nascimento (2010, p. 3) "tem como base teórica a concepção dialética, na perspectiva do materialismo histórico". Nesse sentido, o objetivo principal da crítico-superadora é o discurso sobre a justiça social a partir da transformação da sociedade desigual.

A abordagem Crítico Superadora introduz a ideia de ciclos de escolarização, que são visualizados como processos que ampliam de forma longitudinal o entendimento dos alunos em relação aos conteúdos. A partir do Coletivo de Autores (1992, p. 23), os conteúdos "são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los".

O ensino parte da Cultura Corporal, entendida , como os conhecimentos sobre jogos, esportes, ginástica, lutas, acrobacias, mímicas, dança e outros. E a partir desses, cada aluno ressignifica suas práticas e seus aprendizados pertinentes á Educação Física de acordo com o seu contexto. Particularmente, no seio da concepção crítica-superadora, a prática social é o ponto de partida e chegada da prática educativa. (HERMIDA; MATA; NASCIMENTO, 2010).

Essa teoria utiliza como princípios metodológicos/ pedagógicos os cinco passos de Saviani. A partir disso, a prática social é o momento onde estão inseridos os professores e alunos estabelecendo uma relação produtiva na compreensão da sociedade. Conseqüentemente ocorre a problematização, onde o professor seria o responsável por problematizar questões da realidade que precisam de soluções. Sequencialmente há o momento da instrumentalização, onde o docente deve

propiciar aos alunos os conhecimentos teóricos e práticos para que os discentes juntamente com o professor mediador reflitam sobre os problemas levantados. O próximo momento é a catarse que em linhas gerais, é onde acontece a apreensão dos conhecimentos e, por fim volta-se a prática social, agora transformada, “internalizada” fazendo os alunos agir de forma mais crítica e consciente no âmbito social.

Dois anos depois do Coletivo de Autores, surge a Abordagem Crítico-Emancipatória a partir do livro “Transformação didático-pedagógica do esporte” de autoria de Elenor Kunz lançado em 1994. Esse escrito introduz a concepção crítico-emancipatória baseada nos pressupostos de uma sociedade emancipada, cujo ideal é a busca da autonomia dos sujeitos frente às suas atuações nas mais diversos âmbitos sociais. Essa concepção parte de uma visão de Educação que está vinculada à pedagogia Libertadora de Paulo Freire no qual busca promover a conscientização dos sujeitos a partir do conhecimento.

Essa teoria tem como objetivo no campo da Educação Física apresentar os alunos para a Cultura de Movimento, ou seja, capacitar para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e autônoma com vistas à vida futura, relacionada ao lazer e ao tempo livre.

Nesse sentido, alguns dos princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória podem ser encontradas em uma tabela adaptada, na qual Hilbert Mayer (1987a) apud Kunz (2014) apresenta as categorias trabalho, interação e linguagem em um esquema, e faz a relação com a constituição de um processo de ensino, com conteúdos, o método e os objetivos de ensino.

O processo de ensino está pautado em três categorias: trabalho, interação e linguagem que buscam um desenvolvimento consistente para os alunos, que vai além de um ensino apenas prático que há muito tempo foi objeto da Educação Física, e sim poder sempre tematizar o estudo de diferentes formas.

As categorias supracitadas são importantes no ensino, pois mostram que há uma inter-relação entre o *trabalho* (habilidades e técnicas), a *interação social* que ocorre no processo coletivo de ensinar e aprender e a própria *linguagem*, que na

Educação Física merece destaque, pois todo o “ser corporal” se torna linguagem do “se-movimentar” enquanto dialogo com o mundo (KUNZ, 2014).

Nesse sentido, através desse sujeito que se movimenta, a pedagogia crítico-emancipatória busca oportunizar a percepção da coerção auto imposta de que padecem, buscando com isso dissolver o “poder” ou a “objetividade” para assumir uma maior liberdade e conhecimento de seus interesses com vistas ao esclarecimento e emancipação (KUNZ, 2014).

De maneira geral, a partir desses esforços em buscar/eleger a identidade e o objeto de estudo da Educação Física na década de 80, foi que surgiram essas abordagens que influenciaram e ainda influenciam a organização curricular da área no contexto escolar.

Na década de 90, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997/1998, que se constituíram como a primeira proposta curricular para a Educação e Educação Física Brasileira. Os PCN's se consolidam através da instituição do Plano Decenal de Educação proposto pelo Governo Federal, no sentido de estabelecer o cumprimento aos acordos realizados na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial em 1990 na Tailândia. Assim, o Estado firmou o compromisso de elaborar “parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 14)

O processo de elaboração dos PCN's partiu de estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios Brasileiros e contato com a experiência em outros países. A proposta foi discutida durante um ano por professores de IES, secretarias estaduais e municipais de Educação e instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. (BRASIL, 1998).

O resultado disso no que tange a Educação Física, é uma proposta que, em linhas gerais, considera a trajetória histórica da área, citando brevemente as

abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e as críticas, destacando que elas trouxeram uma visão holística para a Educação Física, contribuindo para a estruturação dos objetivos pedagógicos.

Segundo os PCN's (BRASIL, 1998), entende-se:

[...] a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Logo, é possível perceber que o discurso sobre as finalidades da Educação Física escolar está amparada em uma visão crítica, onde a disciplina assume a responsabilidade de auxiliar na formação cidadã do corpo discente. Além disso, o documento ressalta a valorização da Cultura Corporal de Movimento, a cidadania, o uso das mídias para contextualizar as manifestações corporais e alguns temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, etc).

Os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, estão estruturados em três blocos. O primeiro está relacionado aos Conhecimentos sobre o corpo, o segundo abrange os Esportes, jogos, lutas e ginásticas e o terceiro focaliza as atividades rítmicas e expressivas. No entanto, o documento ressalta que é preciso ir além das atividades práticas e também contextualizar os conhecimentos conceituais sobre as manifestações corporais, bem como os aspectos atitudinais durante as aulas.

Sobre os conteúdos priorizados nos PCN's, a LDBEN - Lei 9.394/1996 é clara, explicitando que os conteúdos partem de uma formação básica comum nacional, sendo responsabilidade dos Sistemas de Ensino e Escolas complementar a parte específica investindo na construção de suas próprias propostas curriculares. Isso de fato aconteceu, pois conforme Galian (2014, p. 251) "os PCN's ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras".

Conseqüentemente, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais com orientações mais abrangentes sobre os processos educativos e, então os PCN's passaram a ter um caráter sugestivo e não obrigatório. Mesmo assim, alguns Estados brasileiros (Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, etc.) elaboraram suas próprias propostas curriculares a partir desses Parâmetros. O Estado do Rio Grande do Sul foi um deles, que trouxe um novo olhar sobre o currículo a partir de uma organização curricular com alguns elementos "inéditos" no que se refere a conteúdos e metodologias de ensino.

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande foi publicado em 2009 e, especificamente a parte correspondente a Educação Física foi elaborada por Alex Fraga e Fernando González. Essa proposta é pautada na Educação Física enquanto componente curricular responsável pela tematização da Cultura Corporal de Movimento, visando aulas que tematizem "a pluralidade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas" (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Além disso, o referencial chama atenção para o fomento da apropriação crítica dos conhecimentos acerca da Cultura Corporal de Movimento. Isso significa, reconhecer que no interior da Escola, a Educação Física possui finalidades educativas e, portanto a prática não pode ser confundida com a reprodução das manifestações corporais, tal como elas são realizadas na sociedade.

Sendo assim, a organização curricular das "Lições do Rio Grande" está organizada em dois temas estruturadores. O primeiro refere-se às Práticas corporais sistematizadas subdivididas nos eixos: esporte, ginástica, jogo motor, práticas corporais expressivas, práticas junto à natureza e atividades aquáticas. Já o segundo são as representações sociais sobre a cultura corporal de movimento subdividido em dois eixos principais: Práticas corporais e sociedade e práticas corporais e saúde.

É importante destacar que cada prática corporal sistematizada possui dois eixos, sendo um deles vinculado aos saberes corporais e outro aos saberes conceituais. E além disso, os saberes corporais possuem duas vertentes, uma delas é pautada na prática visando a produção de autonomia ao aluno intitulada de "Saber Praticar" e a outra refere-se a prática como instrumento de vivência com caráter superficial, o "Praticar para conhecer". Já os saberes conceituais são subdivididos

em “conhecimentos técnicos”, que são aqueles saberes vinculados ao funcionamento das práticas, tais como regras dos esportes; e os “conhecimentos críticos” que seria a análise das práticas corporais assentadas em seus específicos contextos sócio-culturais. (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Ademais, a partir da estruturação acima citada, os autores criaram mapas de competências e conteúdos para cada temática a ser ensinada na Educação Física, a partir de quatro ciclos de ensino. (5^a e 6^a série do Ensino Fundamental, 7^a e 8^a série do Ensino Fundamental, 1^a ano do Ensino Médio e 2^o e 3^o ano do Ensino Médio).

Fundamentalmente o Referencial Curricular da Educação Física possui um discurso crítico, evidenciando a preocupação em contemplar não somente competências técnicas-instrumentais pautadas no ingresso ao mercado de trabalho e, sim competências que possibilitem aos sujeitos pensar e agir na sociedade em prol de melhores condições vitais para todos em um sistema democrático (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Em contrapartida o discurso da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), na introdução dos Referenciais Curriculares, fica evidente que o foco do Estado reside na qualidade da Educação, que traduz-se em seguir propostas curriculares afins com os sistemas de avaliação em larga escala.

Nessa direção, o MEC está reorganizando o ENEM com intencionalidade de orientar a reorganização dos currículos do ensino médio brasileiro, dando assim conseqüência às diretrizes curriculares de 1998. Nessa mesma direção, encaminham-se os Referenciais Curriculares para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, P.10)

Essa situação paradoxal no interior de um mesmo documento, mostra as divergências entre os princípios do Estado Capitalista e os princípios de uma “Educação libertadora”⁶. Isso evidencia a atual tendência de elaborações curriculares através da implementação de políticas públicas, com vistas a adequação dos critérios estabelecidos por Organismos Internacionais, que ao financiar a Educação dos países emergentes, aferem a qualidade do Ensino através de índices de desempenho discente.

⁶ Expressão de Paulo Freire. Vide: FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

A elaboração de propostas curriculares desempenha nesse contexto um reducionismo, pois ocorre a serviço do Sistema econômico e não a serviço da Educação. Porém, o fato da Educação Física enquanto área do conhecimento não ocupar papel de destaque em meio a promoção do desenvolvimento econômico e tecnológico do país, corrobora para que ela não seja alvo de atenção dos critérios avaliativos dos Organismos Internacionais. Logo, se os conhecimentos da Educação Física não são avaliados, a sua proposta curricular não requisita ser tão “engessada” e rigorosa, há uma maior autonomia dos professores frente ao conteúdo a ser ensinado.

Isso fica elucidado a partir dos conteúdos presentes no Referencial Curricular Lições do Rio Grande, que possui proposições que vão além daquelas postas nas abordagens e nos próprios PCN’s (MARTINY; FLORÊNCIO, GOMES-DA-SILVA, 2011). Estes últimos, embora não sejam obrigatórios, representaram um grande passo para a consolidação da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica.

Então, denota-se que houve avanços nas propostas curriculares desde o advento das abordagens da Educação Física na década de 80. No entanto, é possível visualizar que as abordagens, enquanto pressupostos teóricos continuam a delinear a essência da Educação Física, mas não de maneira inflexível e rígida. Percebe-se que nesses últimos anos, o avanço do debate sobre uma educação pelo viés crítico e a constante problematização sobre a responsabilidade da Educação Física Escolar no meio acadêmico, fez com que houvesse uma convergência em relação ao papel da Educação Física estar vinculado a tematização da Cultura, seja ela “Cultura Corporal”, “Cultura de Movimento” ou “Cultura corporal de Movimento”.

5. CAPÍTULO IV - A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: “ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”

Inicialmente, apresentaremos as partes comuns a toda proposta curricular do Município de Santa Maria, onde contém as orientações gerais sobre a elaboração do documento. Na sequência, trataremos especificamente sobre a Educação Física,

explicitando os conceitos principais que foram abordados e também a organização dos conhecimentos da área por ano de ensino.

5.1. ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR: ESTRUTURAÇÃO DO DOCUMENTO

O documento intitulado “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental” é organizado nas seguintes partes: a) apresentação sobre a elaboração do documento; b) exposição sobre a estruturação dos conhecimentos e; c) detalhamento de cada componente curricular.

A primeira parte do documento explica que o processo de elaboração das próprias “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental” desenvolveu-se com a participação dos professores que atuam em sala de aula, os gestores das Escolas do Município e com os professores formadores da UFSM e/ou da UNIFRA. O texto ainda destaca que essa proposta foi realizada a partir de encontros de formação continuada no período de 2011 a 2014, onde discutiu-se sobre o currículo escolar:

Sabe-se que o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos a serem ensinados em cada área de conhecimento, mas adentram aos aspectos históricos, sociais, políticos e culturais, envolvendo valores e ideologias que são retratados no cotidiano escolar (MOREIRA e SILVA, 2002). Portanto, as questões relativas a valores, atitudes, contextualização social devem estar permeando o currículo do Ensino Fundamental. Diante dessa amplitude, não é simples fazer escolhas sobre o que ensinar, configura em um grande compromisso. Assim sendo, foi preciso refletir de modo conjunto sobre quais conhecimentos são mais relevantes para a formação dos estudantes e para a inserção cidadã nessa sociedade do conhecimento. (SANTA MARIA, 2014, p.4)

Para tanto, o documento indica que durante os encontros de Formação Continuada foram estudadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e as Diretrizes Municipais, além de serem discutidas concepções e princípios para cada componente curricular. Nesse ponto, fica elucidado o objetivo do documento, pois ele se constitui “em um referencial curricular que visa direcionar o processo de ensino de aprendizagem de forma intencional traduzindo-se em currículos mínimos que orientarão as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria” (SANTA MARIA, 2014, p.5)

Nessa lógica, há formação de um consenso curricular que vise uma cultura comum, tende a hegemonizar contextos particulares em universais, ao invés de ampliar o debate sobre as diferenças.

Uma das expressões desse processo é a tentativa de organizar regras que orientem a definição do Currículo, como se essas regras pudessem compor uma estrutura de princípios balizadores na qual os professores e alunos, e mesmo a sociedade, pudessem se ancorar para definir suas identidades. A forma como diretrizes, propostas curriculares e sistemas de avaliação tendem a ser compreendidos busca constituir um discurso que unifique um centro de poder e encaminhe a mudança curricular para uma dada direção, apagando as marcas da sua contingência, da constituição de seus projetos como particulares. (LOPES, 2012, p. 712)

As Orientações Curriculares de Santa Maria, mesmo buscando consensos, deixa explícito que as propostas curriculares ali contidas são flexíveis e passíveis de modificação e ampliações. Nesse ponto, chamamos a atenção para os professores enquanto parte do processo político, que ressignificam os currículos, entendendo esse processo de constituição curricular não como uma luta por hegemonia, mas como a busca por representações provisórias e contingentes (LOPES, 2012).

Consta no documento a estruturação dos conteúdos, ou seja, o modo padrão no qual serão abordados os conteúdos e a relação com a gradual aprendizagem discente. Para isso, em cada área do conhecimento foram elencados eixos temáticos e a partir destes, foram elaborados descritores que são os enunciados que contemplam os conteúdos de cada eixo temático. Por fim, foram utilizados três termos específicos para determinar o nível do ensino-aprendizagem, ou seja, Introduzir (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C) o conhecimento.

De modo mais representativo, a figura abaixo mostra um exemplo (no componente curricular Educação Física) de como está estruturado os descritores e sua articulação com os anos de ensino e a progressão do conhecimento a partir dos termos acima mencionados.

Figura 1 - Eixos, descritores e a relação com os conceitos I, A e C

EIXOS	DESCRITORES	6º			7º			8º			9º			
		I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	
ESPORTE (atletismo, voleibol, basquetebol, handebol, futebol, futsal)	Conhecer o processo histórico dos esportes.	x				x			x				x	
	Conhecer e vivenciar as regras de ações de jogo dos esportes.	x				x			x				x	
	Conhecer e vivenciar os fundamentos técnicos e técnico/tático dos esportes.	x				x			x				x	
	Conhecer e vivenciar os sistemas de jogo dos esportes coletivos.	x			x				x				x	
	Reconhecer e problematizar o mundo esportivo institucionalizado.								x				x	
	Participar e realizar competições envolvendo a comunidade escolar enfatizando os debates de cooperação e de competição.	x				x				x				x
	Problematizar os espaços públicos de esporte e lazer.	x				x				x				x

Fonte: (SANTA MARIA, 2014)

De acordo com o documento os termos (I, A e C) foram transpostos do material do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷, mas assumem significados próprios, pois contemplam todo ensino fundamental. De modo geral, no documento consta uma explicação sobre os termos:

Introduzir (I) – Nessa dimensão os alunos se familiarizam com o conteúdo e apropriam-se de conceitos básicos. **Aprofundar (A)** – É quando o conteúdo é explorado de modo sistemático e gradativamente em grau mais aprofundado de conhecimento estabelecendo relações com outros conceitos já estudados no intuito do aluno compreender conceitos mais elaborados a ampliar seus conhecimentos a partir dessas relações. **Consolidar (C)** – É quando os conceitos, procedimentos, atitudes, valores que foram trabalhados sistematicamente no decorrer de um determinado período são apropriados pelos alunos, ou seja, quando o aluno é capaz de utilizar-se do conteúdo para demonstrar aprendizagens construídas. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem, de acordo com as habilidades que foram desenvolvidas (SANTA MARIA, 2014, p.14)

A partir do documento é possível destacar que a estrutura/organização dos conteúdos surgiu de estudos realizados com os professores da Rede Municipal e a SMED. Todavia, através dos dados coletados nas entrevistas ficou elucidado que somente o grupo de professores do componente curricular “Artes” influenciou na escolha da maneira de organização dos conteúdos, o que de certo modo, revela que nem todos os processos da elaboração das Orientações ocorreram com a participação dos professores ou representantes das diferentes áreas do conhecimento que compõem a educação escolar.

⁷ O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, (2014, P.14) “O objetivo desta nova organização é chamar a atenção para a necessidade de trabalhar conhecimentos escolares de forma dinâmica em um movimento espiralar [...]” onde os discentes possam ter oportunidade de aprender de forma gradual e sistemática com a finalidade de consolidar os conhecimentos ao término desta etapa do ensino.

Na sequência do documento, encontra-se a parte dos anos iniciais e anos finais. Nesse espaço contém o detalhamento dos componentes curriculares com seus descritores e as especificações por ano de ensino e com os conceitos Introduzir, Aprofundar e Consolidar. E por último, estão colocadas as referências utilizadas para a elaboração de todo o documento.

5.2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As Orientações Curriculares possuem alguns pontos fundamentais a serem discutidos, tais como: a perspectiva teórica adotada pelo grupo, a caracterização da Educação Física enquanto área do conhecimento e a tabela curricular que contém os descritores.

A partir dos encontros de formação, definiu-se a perspectiva que pauta o trabalho dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Santa Maria, conforme trecho a seguir:

A concepção de Educação Física identificada junto aos professores da rede municipal de ensino de Santa Maria contempla um conjunto de reflexões que apontam para a direção de uma perspectiva crítica, ainda que a mesma não se apresente de forma coesa e plenamente consolidada (SANTA MARIA, 2014, p.104).

Percebe-se que embora a perspectiva crítica tenha se evidenciado no processo de formação, ela não se constitui de forma coesa, o que significa que as reflexões docentes divergiram quanto à forma de conceber a Educação e a Educação Física.

Nesse contexto, a “cultura corporal de movimento” foi destacada pelos professores como o conjunto de práticas que caracterizam a Educação Física. De acordo com os documentos essas práticas são: “danças, lutas, esportes, jogos, ginásticos e ainda práticas emergentes tais como: as atividades na natureza ou outras que possam ser incorporadas de acordo com o contexto escolar” (SANTA MARIA, p.104). Tais manifestações corporais estão colocadas nessa Orientação Curricular e detalhadas com seus respectivos descritores, conforme a ilustração a seguir.

Antes da apresentação da tabela que contém a organização curricular, os conceitos Introduzir, Aprofundar e Consolidar são novamente abordados, no sentido de auxiliar na leitura e compreensão do leitor, pois de acordo com o Coordenador Fabrício, essa organização (I, A e C), embora seja rápida de expressar a sequência dos conteúdos, se torna de difícil entendimento.

Em relação a isso, alguns professores de Educação Física ressaltam que esses conceitos não são fáceis de visualizar na prática, como relata a professora C: “Às vezes tu não consegue colocar em prática tudo o que está ali, não consegue chegar no 9º ano e estar com o conteúdo consolidado naquela modalidade” (PROFESSORA C). Em contrapartida, outros professores entendem que os conceitos se relacionam com a prática, pois acreditam que há um “nível diferente de exigência em cada série” (PROFESSOR B).

A questão principal é que esses conceitos (I, A e C) ao passo que determinam o que deve ser ensinado em cada ano, não estipulam critérios específicos que delimitam o significado dos conceitos. Em outras palavras, não há clareza sobre o que significa Iniciar, Aprofundar e/ ou Consolidar determinado conhecimento, o que torna o documento flexível às interpretações dos professores, fazendo com que os conceitos possam assumir significados genéricos e subjetivos.

Figura 2 - Organização Curricular da Educação Física: Anos finais

EIXOS	DESCRIPTORIOS	6º			7º			8º			9º		
		I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C
ESPORTE (atletismo, voleibol, basquetebol, handebol, futebol, futsal)	Conhecer o processo histórico dos esportes.	x			x			x					x
	Conhecer e vivenciar regras de ações de jogo dos esportes.	x											x
	Conhecer e vivenciar os fundamentos técnicos e técnico/tático dos esportes.	x			x			x					x
	Conhecer e vivenciar sistemas de jogo dos esportes coletivos.	x			x			x					x
	Reconhecer e problematizar o mundo esportivo institucionalizado.							x				x	
	Participar e realizar competições envolvendo a comunidade escolar enfatizando os debates de cooperação e de competição.	x			x			x					x
	Problematizar os espaços públicos de esporte e lazer.	x			x			x					x
JOGOS (recreativos, cooperativos, jogos de mesa, populares e tradicionais)	Conhecer as características e vivenciar os jogos recreativos, cooperativos, de mesa, populares e tradicionais.	x			x			x					x
	Conhecer e vivenciar os diferentes tipos de jogos.	x				x		x					x
	Confeccionar e construir materiais para os jogos.	x				x		x					x
	Conhecer, vivenciar e criar estratégias dos jogos.	x			x			x					x
DANÇA (folclóricas, regionais, cristivas com temas livres)	Conhecer e contextualizar as características históricas da dança.	x			x			x					x
	Conhecer e vivenciar diferentes tipos de dança.	x			x			x					x
GINÁSTICA (artística, rítmica, ginástica de academia e circo)	Caracterizar o processo histórico da ginástica.	x			x			x					x
	Conhecer e vivenciar os movimentos básicos da ginástica.	x			x			x					x
LUTAS	Conhecer e contextualizar o processo histórico das lutas.	x			x			x					x
	Problematizar as questões sociais (violência, consumo, mídia...) das lutas.	x			x			x					x
	Vivenciar os movimentos básicos das lutas.	x			x			x					x
CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO (bio-fisiológica, sócio-cultural)	(Re)conhecer o corpo nas dimensões biológica, cognitiva, expressiva, afetiva e social.	x			x			x					x
	Conhecer e compreender os conceitos de saúde e qualidade de vida.	x			x			x					x
	Conhecer e vivenciar os hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades físicas.	x			x			x					x
	Discutir e compreender os aspectos sócio-culturais de padrões de desempenho físico, de saúde, e de estética corporal.	x			x			x					x
ATIVIDADES NA NATUREZA	Conhecer o processo de evolução das atividades na natureza.	x			x			x					x
	Discutir as questões sociais (lazer, meio ambiente...) das atividades na natureza.	x			x			x					x

FONTE: (SANTA MARIA, 2014)

O resultado final apresentado na tabela curricular da Educação Física é uma organização sintética e estruturalmente simples. É uma proposta que não possui muitos detalhes sobre os conteúdos, encaminhamentos metodológicos e não estipula critérios específicos aos conceitos I, A e C, possibilitando aos professores delinear sua aula com uma maior autonomia.

6. CAPÍTULO V - O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Esse capítulo versa sobre o processo de Formação Continuada onde foram elaboradas as Orientações Curriculares. Por isso, trataremos sobre as Políticas públicas voltadas à Educação de Santa Maria e que amparam a construção da proposta curricular do Município, na sequência sobre o desenvolvimento dos

encontros de Formação Continuada da Educação Física e por último, sobre a dinâmica do próprio processo de elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Física.

6.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: QUALIDADE E INOVAÇÃO

As políticas públicas da Educação do Município de Santa Maria estão amparadas principalmente no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's), pois conforme coloca a Coordenadora Pedagógica Juliana:

[...] tem uma política macro de educação, e essa política macro que nos direciona, que hoje é o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares [...] Então o que nos direciona ao desenvolvimento das políticas são as políticas do governo federal. (COORDENADORA JULIANA).

A Educação no Município em termos políticos fundamenta-se principalmente na Lei 6.001 de 18 de Agosto de 2015 que estabelece o Plano Municipal de Educação e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal. O PME tem por base o PNE, sendo sua estrutura também referenciada pelas mesmas diretrizes, mas com algumas adaptações nas metas e estratégias, no sentido de promover avanços a partir do contexto municipal. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal – DCEM's possuem suas raízes nas DCN's e versam sobre princípios norteadores para a organização da Educação Básica.

Foi a partir dessas normativas que a SMED criou o seu Plano de ação. A Coordenadora Juliana destaca que “O comprometimento do plano de ação da Secretaria de Educação é com a Educação e o foco do trabalho é a inovação e a qualidade dos índices de aprendizagem” (COORDENADORA JULIANA). Explicita que, objetivando a melhoria dos indicadores de aprendizagem, foram elencados quatro eixos norteadores e a partir deles realizadas diferentes ações.

Um dos eixos é a “Qualificação do processo de gestão democrática e valorização profissional” e as ações desenvolvidas nesse âmbito estão voltadas à Formação Permanente dos Professores e Gestores. A SMED vem promovendo espaços de discussão e reflexão entre os profissionais da área, onde destaca-se a própria elaboração colaborativa das orientações curriculares como parte dessa política.

Há um eixo voltado a “Permanência com sucesso de todos os alunos na escola” com ações focalizadas na integração dos alunos e suas respectivas famílias no espaço escolar. Outro eixo versa sobre a “alfabetização na Idade Certa”, no qual as principais ações estão voltadas ao fomento de práticas inovadoras nos anos iniciais, atrelado a promoção de Formação e qualificação dos profissionais dessa área.

Por fim, há o eixo voltado a “Ampliação do atendimento a Educação infantil com qualidade”, que de acordo com a Coordenadora Juliana, vem de encontro a ações de valorização da Educação Infantil e dos profissionais que trabalham nesse meio. A SMED também promove o assessoramento das Escolas Infantis particulares, auxiliando na formulação de suas propostas pedagógicas e regimentos.

Esse conjunto de ações prevê a crescimento dos índices de aprendizagem, ou nas palavras da Coordenadora Juliana:

“[...] tudo o que se faz, parte desse ponto principal: qualidade nos índices de aprendizagem [...] e o que mensura hoje os índices de aprendizagem é os resultados do IDEB⁸ Mas não é só em cima disso. Isso é um dos índices, a gente faz simulado e reuniões com os próprios professores, onde eles colocam as situações, como estão as turmas.” (COORDENADORA JULIANA).

A partir de indicadores como o IDEB, o Estado ignora as particularidades das realidades Escolares, colocando-as em “pé de igualdade” e classificando-as quantitativamente em “boas” ou “ruins”. A adoção dessas políticas colocam os

⁸ IDEB ou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino com informações sobre rendimento escolar. Informações obtidas em nota técnica a partir do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

professores entre o mérito e a culpa da qualidade da educação e a partir do mecanismo de bonificação provocam a competitividade, trazendo a lógica do mercado para o interior das escolas. Sobre esse mecanismo de responsabilização declara Vieira (2002, p. 130),

Um controle deste porte individualiza responsabilidades e, num mesmo movimento, desresponsabiliza os determinantes sociais, econômicos e governamentais da educação. Não podemos nos deixar iludir: a responsabilização é, na verdade, a intensificação e centralização do poder de vigilância sobre o trabalho educativo que, agora, dispensa formas diretas de coerção, tal como pode ser observado em modelos de controle mais simples. O controle incorporado ao sujeito funciona como um sistema de poder que sanciona e recompensa os professores. Essa forma de controle mistura o discurso empresarial e o educacional, tornando similar a organização das escolas e a das empresas.

Através desse controle camuflado, a organização curricular e até mesmo o trabalho dos professores é conduzido de forma padronizada sob a lógica do capital. A própria elaboração Curricular de Santa Maria também se dá com vistas ao aumento dos índices de aprendizagem, tal como destaca a Coordenadora Juliana,

A própria construção das diretrizes, da organização curricular, de tentar fazer esse trabalho mais partilhado com os professores, tem o foco em trabalhar para que se eleve os índices de aprendizagem (COORDENADORA JULIANA).

É possível perceber que elevar os índices de aprendizagem, vincula-se quantitativamente ao IDEB e qualitativamente às ações da SMED relacionadas à formação dos docentes e gestores, acompanhamento das escolas e do processo de desenvolvimento discente. A Educação Física, mesmo não sendo alvo específico das avaliações externas, também é contemplada nas ações da SMED, pois segundo a Coordenadora Juliana, a Educação Física contribui para o aumento do aprendizado dos alunos em todos os âmbitos.

[...] Todas as ações que se cria é para mobilizar ações na escola, porque, por exemplo, a linguagem da expressão corporal, do movimento também com certeza auxilia no processo de desenvolvimento da criança, do adolescente na aprendizagem dele (COORDENADORA JULIANA).

A visão da Coordenadora Juliana sobre a Educação Física é ainda vinculada ao “ativismo”, muito presente na área antes da década de 80. O fragmento da entrevista supracitado explicita o reducionismo da Educação Física para uma finalidade que é externa à área, nesse caso, uma Educação que visa a contribuição para o processo de desenvolvimento e aprendizado dos alunos. É claro que a Educação Física é capaz de contribuir para o aprendizado dos alunos em todos os âmbitos, no entanto, justificar a existência de ações da SMED que incorporem o movimento e a expressão corporal com a exclusiva finalidade de promover o aprendizado dos alunos, significa desconsiderar a Educação Física enquanto área do conhecimento que possui uma finalidade em si mesma, cujo objeto de estudo é a cultura corporal de movimento.

Em linhas gerais podemos conjecturar que a questão fundamental da SMED tem sido a melhoria da aprendizagem do Município e dos índices que mensuram tal condição. E, de acordo com a Coordenadora Juliana, houve avanços na implementação das políticas, pois as escolas participaram de forma efetiva das ações.

Por isso, de acordo com a Coordenadora Pedagógica Juliana, a expectativa da SMED é que esse processo de participação auxilie os professores de fato a colocar em prática a proposta curricular, fazendo uso dela para a elaboração dos seus planejamentos e suas práticas pedagógicas, pois de fato essa iniciativa veio a contrapor o processo da maioria das propostas curriculares oficiais, no qual o trabalho vem a público na sua forma definitiva ou em estado avançado de sistematização (BARRETTO, 1995).

6.2. O DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Formação Continuada da Educação Física realizada pela SMED em parceria com a UFSM geralmente realizava-se mensalmente, demandando em alguns momentos, de atividades assíncronas, onde o grupo formador enviava para o

correio eletrônico dos professores, alguns textos, cujas leituras e discussões eram retomadas nos encontros subsequentes.

As datas dos encontros eram acordados mensalmente entre a SMED e o Grupo Formador e, prioritariamente aconteciam na segunda quinzena do mês. Após estabelecer a data e local da reunião, a SMED enviava convite para as escolas, que ficavam na incumbência de repassar o aviso para os Professores de Educação Física. O Grupo Formador também reiterava o convite, enviando e-mail para os professores.

O Grupo Formador da UFSM, composto por Professores(as) do CEFD/UFSM que integram a linha de pesquisa Aspecto Sócio Culturais e Pedagógicos da Educação Física do Programa de Mestrado em Educação Física - UFSM e seus/suas respectivos(as) mestrandos(as) e Bolsistas de Iniciação Científica, realizavam reuniões para planejar as pautas da formação, bem como as atividades, as dinâmicas e os materiais e recursos necessários.

O planejamento, segundo o Coordenador Fabrício, era primordial e, portanto realizado antecipadamente ao encontro. Os dados coletados permitem indicar que a visão do grupo Formador Corrobora com Vasconcellos (2000), que coloca o planejamento como questão fundamental para a realização de um projeto, em qualquer esfera da vida humana, pois ele antecipa as ações no intuito de alcançar os resultados esperados.

A complexidade das ações determina a intensidade do planejamento. No processo de Formação Continuada da Educação Física isso não é diferente, pois conforme o Coordenador do Grupo Formador:

O primeiro momento envolvia muito mais, é como se fosse um curso [...] e, depois, nesse segundo momento das organizações curriculares, a gente tinha um preparo, mas não era tão intenso (COORDENADOR FABRÍCIO).

O primeiro momento referido pelo Coordenador Fabrício é o período onde a Formação Continuada se configurava como um “curso”, no qual, o grupo formador necessitava de um envolvimento maior, inclusive no planejamento. Já o foco desse

trabalho insere-se no “segundo momento” referido pelo Coordenador, ou seja o período de 2014 e 2015, na elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental.

6.3. A ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: ORGANIZAÇÃO, DINÂMICAS E RECURSOS

As Orientações Curriculares do Ensino Fundamental fazem parte do Plano de Ação da SMED, gestão 2009/2016 e estão sustentadas nas DCEM's. As diretrizes criadas em 2011 constituem a política curricular que norteia as escolas municipais de Santa Maria. O principal objetivo delas é articular o processo de organização da Educação Básica, reestruturar os projetos político-pedagógicos das escolas e também adequar-se às legislações.⁹

A iniciativa da SMED em promover a criação de uma proposta curricular a partir do coletivo de professores da Rede, aliada aos pressupostos de um movimento democrático, vislumbra a transposição do que foi colocado no documento para a realidade escolar. Enfatizamos que a participação dos professores na formulação de propostas curriculares é vista como potencializadora de práticas pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educacionais, pois o professor tem a possibilidade de repensar e reestruturar transformações de modo mais consciente, transformando-se assim em um intelectual transformador (MARIOTINI, 2011).

Algumas experiências brasileiras bem sucedidas de Formação Continuada que incluem a elaboração curricular na Educação Física abarcam a proposta elaborada pelos professores do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias de Ensino da Cultura Corporal – NEPECC da Universidade Federal de Uberlândia, em conjunto com professores de Educação Física das Escolas

⁹ Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Resolução CNE/CEB nº 07/2010, no qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e impulsiona a reorganização curricular para as escolas (SANTA MARIA, 2011).

Municipais, cuja sistematização culminou na organização e publicação de um livro. (MUNÕZ PALAFOX, 2004).

Outra experiência foi realizada no Estado do Paraná, que a partir da Formação Continuada discutiu com os professores de Educação Física a proposta curricular da área. Ao final do processo foram publicadas as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física” (PARANÁ, 2008). De modo similar realizou o Município de João Pessoa, que através da formação continuada mediada pelos professores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar, Esporte e Lazer da Paraíba –LEPELPB, da Universidade Federal da Paraíba, juntamente com os professores de Educação Física da rede municipal, construíram um livro didático com a finalidade de subsidiar as práticas pedagógicas dos docentes (MACIEIRA; CUNHA; XAVIER NETO, 2012).

O professor vem ganhando destaque no meio educativo e requisitado a participar mais das decisões sobre a educação. Nesse contexto, destacamos a importância da educação Brasileira ser balizada por uma Formação Continuada de qualidade. No atual cenário educacional, os professores em confronto com as péssimas condições de trabalho - no qual se inclui falta ou inadequada Formação Continuada, acabam desestimulados em investir na prática docente, o que interfere negativamente na educação do País. A melhoria da educação requer investimentos nas condições laborais dos professores e, em específico na Formação.

A Formação Continuada advoga a participação ativa dos professores da educação básica nos debates acerca da educação escolar, particularmente nos cursos de Formação Continuada. Os professores necessitam ter autonomia em sua função, ou seja, fazer parte das escolhas, expressar ideias, pois o fato de estar na escola e vivenciar cotidianamente diversas situações, possibilita intermediar os processos educativos de uma forma mais aproximada com a realidade escolar.

Nesse sentido, evidenciamos inicialmente que o processo de construção das Orientações Curriculares da Educação Física do Município de Santa Maria se mostrou próximo a um movimento colaborativo e partiu da discussão dos referenciais teóricos da Educação Física, dos documentos curriculares a nível nacional e com base nos planos de estudos de cada escola.

Assim, para iniciar a elaboração das Orientações, o Grupo formador precisou delimitar quais seriam os temas principais a serem trabalhados nas aulas de Educação Física.

A gente pediu o planejamento das escolas, aquilo que eles faziam na escola já [...] a gente acabou conseguindo um número grande de documentos e nós fizemos uma síntese disso em cinco grandes temas...então, nosso ponto de partida foi definir esses cinco temas: jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas (COORDENADOR FABRÍCIO).

A partir dos planejamentos, as manifestações corporais reagrupadas em cinco eixos (Jogos, esportes, ginástica, danças e lutas) foram utilizadas pelo Grupo Formador para estabelecer relações com a literatura científica da Educação Física e com os PCN's.

A gente reagrupou em um primeiro momento e mostrou que isso aqui vinha do Coletivo de Autores e se repetia nos próprios PCN'S, ficou parecido, mas a maioria dos textos que nós tínhamos estudado antes, já se referia a esses conhecimentos. Então a gente reagrupou esses conhecimentos e levamos pra discutir [...] começou com os cinco (jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas), aí a gente incorporou "Conhecimentos sobre o corpo" e por último, "Atividades na natureza" (COORDENADOR FABRÍCIO).

Na sequência, foram elencados "descritores", entendidos como os conteúdos a serem contemplados em cada eixo temático. Os descritores foram elaborados pelo Grupo formador a partir dos planejamentos dos professores e levados como uma versão prévia para a discussão no coletivo de professores de Educação Física.

A partir disso, item por item foi discutido. De acordo com a Professora C, o processo de elaboração das Orientações Curriculares "ia sendo conduzido pelo pessoal da Universidade, mas nós professores íamos colocando os objetivos[...]" (PROFESSORA C).

De forma similar coloca a Professora E,

Era bem participativo, eles realmente eles chegavam eles colocavam o que seria trabalhado, como que nós poderíamos trabalhar e então ouviam a opinião dos professores. Como muitas vezes aconteceu nos descritores, um

ia escrevendo e os outros iam falando. Eles deixaram bem livre assim. (PROFESSORA E).

Os cinco professores entrevistados demonstraram-se afeitos à dinâmica e à condução da elaboração das Orientações Curriculares, por se constituírem em encontros de diálogo e reflexão sobre as necessidades docentes.

Nesse sentido, o processo de formação continuada deve garantir um enriquecimento e amadurecimento da ação docente, a partir do momento que permita refletir sobre as problemáticas que surgem no cotidiano docente. A formação continuada tem condições para inferir diretamente na conscientização da ação docente propriamente dita, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem na medida em que a reflexão e a crítica balizam as futuras ações tomadas (MOREIRA, et. al., 2014, p.280).

Além disso, é importante destacar que a utilização de recursos físicos e materiais estiveram colaborando no processo de reflexão sobre a proposta curricular. A exposições áudios-visuais, filmes e textos básicos sobre as novas tendências pedagógicas suscitou reflexões e discussões. De acordo com o Coordenador Fabrício,

Como a gente estava tratando da questão pedagógica, as novas tendências pedagógicas, a gente trabalhou com autores básicos Bracht, Celi, Kunz, Go Tani. Trouxemos esses quatro autores e o João Batista Freire. Autores que mostravam várias formas de pensar a Educação Física. Claro, que daí nós focalizamos, principalmente na crítico superadora, os textos da Celi e dos autores que discutem mais com base no materialismo histórico (COORDENADOR FABRÍCIO).

Os recursos físicos e multimídia utilizados, auxiliaram no processo de elaboração curricular, conforme é possível visualizar na fala que segue:

Assim, quando a gente tinha muitas vezes que escrever alguma coisa muitas vezes colocavam e iam escrevendo direto no computador. Então já tinha o computador e a gente já colocava lá no documento direto, algumas vezes escrevemos a mão, mas a maioria das vezes a gente ia falando e já ia escrevendo. Então foi bem ágil apesar de ter demorado [...]. Então em relação aos materiais foi tudo tranquilo foi bem aproveitado (PROFESSORA E).

Em linhas gerais, o desenvolvimento dos encontros de elaboração das orientações curriculares pautou-se em um processo eclético, com a utilização de diferentes abordagens metodológicas, recursos e materiais selecionados de acordo com cada momento do processo formativo.

7. CAPÍTULO VI - AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

Nesse capítulo, inicialmente trataremos a partir da perspectiva dos participantes desse estudo, os pontos que chamaram atenção durante a Elaboração das Orientações Curriculares. Na sequência abordaremos alguns aspectos referentes à utilização do documento, estabelecendo relações com a prática pedagógica dos professores de Educação Física investigados.

7.1. ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Física é vista pelos professores como um processo significativo, que tem a função de nortear o trabalho docente na Rede de Ensino de Santa Maria. A Abertura do espaço para participação democrática dos professores da educação básica nas decisões pertinentes à educação é um dos fatores que potencializa os processos colaborativos (PINTO; LEITE, 2014). Isso é importante, pois ao levar em consideração as discussões e reflexões daqueles que mais conhecem e interagem com a realidade escolar, é possível obter uma aproximação maior entre a teoria e a prática, ou seja, entre aquilo que é explícito nas formulações científicas sobre a Educação Física e aquilo que é tacitamente expresso nas práticas pedagógicas cotidianas.

A participação dos professores na elaboração das Orientações Curriculares potencializa a materialização do Documento nas aulas de Educação Física, pois, trata-se de uma proposta curricular que eles ajudaram a compor, conforme destaca a Professora A: “A gente está construindo pra nós mesmos, então é importante você ter a tua mão ali e te identificar [...] Isso aqui, fui eu que coloquei aqui, eu tenho responsabilidade com isso” (PROFESSORA A). No entanto, por mais que os professores se motivem a incorporar novos temas e conteúdos nas suas aulas, existem dificuldades na implementação da proposta, pois de acordo com o Professor D:

Foi criado um documento, a gente acha importante, mas não foi pensado em como nós vamos nos qualificar para isso. A gente está qualificado para trabalhar com o que a gente sempre trabalhou: jogos e brincadeiras (PROFESSOR D).

Se por um lado, os professores entrevistados consideram relevante e pretendem ampliar no que tange aos conteúdos do componente curricular, o repertório das manifestações corporais abordadas em aula (para além do esporte), por outro, ainda lhes faltam condições para isso. A falta de conhecimentos básicos sobre os novos temas e conteúdos é um dos fatores que causa insegurança, fazendo com que reproduzam as aulas de Educação Física da maneira habitual. Conforme o Professor B “eu não trabalho dança, nunca trabalhei, eu poderia até tentar trabalhar, mas eu me sentiria até deslocado, eu sou totalmente descoordenado pra dança, eu teria que aprender para trabalhar a dança mesmo [...]”(PROFESSOR B).

Durante a elaboração das Orientações Curriculares houve certa resistência de alguns professores, no que tange aos conhecimentos que poderiam compor o documento. Como as temáticas a serem tratadas nas aulas de Educação Física foram elencadas com base no planejamento dos professores, houveram momentos de tensão e embate, pois haviam professores com proposições pautadas prioritariamente no esporte e outros com proposições que envolviam diferentes manifestações corporais. Nesse sentido, Mariotini (2011) destaca que um currículo democrático envolve oportunidades de imaginar respostas a problemas e de colocar

essas respostas em prática e, portanto a questão de criar um currículo democrático envolverá conflitos e controvérsias.

De acordo com a Professora A: “Teve alguns professores muito tecnicistas que queriam se apegar nos aspectos mais tradicionais do esporte, muito apegado a competição. Então, teve bastante embates, aí a gente teve que parar, pensar e deixar o caminho aberto para os dois lados.[...]” (PROFESSORA A). O Coordenador Fabrício assumia a função de conciliar e conduzir as reflexões para que os professores pudessem refletir e avaliar criteriosamente a pertinência da inclusão de determinados temas nas aulas de Educação Física.

Por exemplo, o conteúdo Lutas despertou polêmica entre os professores e muitos se posicionaram contra sua inclusão na proposta curricular. Com diálogo e reflexões chegaram a um consenso quando compreenderam que o conteúdo não necessitava ser abordado necessariamente com experiências corporais, mas com conhecimentos via imagens, textos e outros. A professora E foi uma das docentes que a priori não concordou que as Lutas poderiam ser parte da Educação Física escolar, destacando:

“Eu, para mim as lutas não precisava ter no documento, mas como o pessoal começou a falar que poderia levar para o lado do conhecimento [...] Aí a gente ficou e eu acabei, na verdade, concordando com os colegas em relação a isso” (PROFESSORA E).

Os conflitos e tensões entre os professores na elaboração das Orientações Curriculares é intrínseco ao processo democrático. Cada professor, com suas respectivas particularidades teve a oportunidade de contribuir com suas ideias e experiências pedagógicas, ampliando e enriquecendo os debates. De acordo com Lopes (2012) a democracia se amplia se trabalharmos na direção das múltiplas diferenças particulares que disputam a hegemonia dentro do currículo. Isso significa, em outras palavras, que a democracia é conflituosa, pois parte do pluralismo estabelecido no jogo político, onde não é possível uma representação plena, mas sim, uma luta constante para ocupar o lugar provisório de “verdade”.

Por ser assim, o processo de elaboração das Orientações Curriculares ocorreu de modo gradual com base nas discussões levantadas pelo Grupo

Formador e pelos professores, sendo respeitadas as decisões da maioria dos presentes na Formação Continuada, mas longe de um total consenso.

Ainda assim, é preciso salientar que a existência de um espaço democrático não garante que, de fato, haja democracia nos processos e decisões em qualquer instância. Além da criação de um espaço específico para debater é preciso prover condições para que os interessados consigam acessar esse espaço. Foi pensando nisso, que a SMED determinou um dia específico para o planejamento de cada componente curricular, no sentido de facilitar a participação dos professores, quando esses fossem convidados ou convocados para as reuniões/formações da sua área. A orientação da SMED é que o planejamento da Educação Física ocorra na quarta-feira, fazendo com que os professores da rede estivessem em dia de planejamento e não frente a aluno, o que de certo modo, garantiria maior adesão a Formação.

Apesar disso, não são todos os professores que participaram dos encontros de Formação Continuada. Segundo a Coordenadora Pedagógica Juliana “As vezes não bate os horários porque os professores pegam o horário do planejamento para fazer suplementação, às vezes tem outras atividades, ou também a escola não consegue organizar de acordo com que o planejamento da Educação Física fique na quarta-feira” (COORDENADORA JULIANA).

Mesmo com a dificuldade de abranger a todos docentes, essa foi uma boa alternativa para reunir a maioria dos professores. O Coordenador Fabrício revela: “Foi um impacto bem legal, porque foi a partir da demanda dos próprios professores e isso surgiu a partir da formação. Foi uma conquista dos professores a partir da formação” (COORDENADOR FABRÍCIO).

A Formação Continuada é responsável por esse movimento de “dar voz aos professores” e influenciar mudanças no contexto onde atuam. Segundo Nóvoa (2000) ter um espaço democrático para que os docentes possam dialogar, refletir sobre questões políticas, administrativas e pedagógicas favorece a criação de estratégias promissoras para a educação e forma a identidade do professor.

Porém, os professores entrevistados explicitam que mesmo com essa orientação do planejamento em um dia específico da semana para cada componente curricular, a consolidação na prática ainda é difícil. Conforme o

Professor D: “A formação continuada é marcada justamente nesse dia de planejamento - quarta-feira - só que não vai bater, cada um tem um dia de planejamento diferente” (PROFESSOR D).

Além disso, como na maioria das vezes, os professores desempenham atividades em outras redes de ensino, eles precisam fazer “arranjos internos com as instituições que trabalham” para conseguir liberação e participar da Formação do Município, conforme expressa a fala da Professora A:

O correto é o professor de Educação Física não estar em aula na quarta-feira, mas o que acontece, eu tenho contrato no Estado¹⁰ e quarta-feira de manhã eu tenho que estar lá. Mas aí eu me ajeito e cumpro um outro horário [...] Então, quando me chamam pra Formação no Município, eu me organizo no Estado, mas tem professores que não conseguem fazer isso, é difícil.

A dificuldade de liberação para participar da Formação pode ser percebida como um dos motivos que pode ter contribuído para a baixa participação dos outros professores. Tendo em vista a quantidade total de Professores de Educação Física da Rede, em torno de 80 docentes, podemos afirmar que a Formação Continuada abrangeu um pequeno grupo que variou de 5 à 10 professores, como apontam as seguintes falas:

“[...]a gente pode dizer que uns dez professores que vem desde o início, oito à dez talvez, não muito mais do que isso. (COORDENADOR FABRÍCIO).

“Teve dias que eram cinco, oito, dez quando a gente tinha muito” (PROFESSORA A).

No entanto, segundo o Coordenador Fabrício, no ano de 2013, havia um número maior de participantes na Formação, em média 20 professores. Porém, esse grupo de docentes não voltou a participar da Formação depois que houve a troca de Gestão na SMED que culminou em uma mudança política. Nessa mudança houve “a exigência da rede municipal de que os professores cumprissem na escola aquelas

¹⁰ Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

quatro horas que eles tinham “livres”. Então a exigência foi a questão que afastou os professores dessa formação continuada” (COORDENADOR FABRÍCIO).

Ao que indicam os dados levantados, essa mudança que previa que o planejamento dos Professores obrigatoriamente fosse realizado no ambiente escolar, já não se encontra mais em vigor, sendo que os cinco professores entrevistados alegam realizar o planejamento em casa, pois as escolas deixam essa questão a critério de cada docente.

Apesar da reduzida adesão do coletivo de professores na Formação Continuada, a maioria dos envolvidos participou ativamente dos encontros. Tanto a Coordenadora Juliana, quanto o Coordenador Fabrício disseram que aqueles professores que se faziam presente nas reuniões “são bastante participativos” (COORDENADORA JULIANA).

Na mesma direção apontam os Professores investigados, pois quando solicitados a avaliar a própria participação durante a Formação Continuada, quatro deles tiveram a percepção de que suas intervenções foram ativas e dinâmicas. Uma das Professoras revelou:

Sempre participei e sempre dei minha opinião...às vezes, nem pediam e eu dava. Sempre participei de uma maneira ou outra; ou assim, às vezes faziam atividades em grupos que a gente participava, que tinha que dar opinião, que tinha que fazer alguma coisa ali na hora (PROFESSORA E).

O discurso dessa professora sintetiza a percepção da maioria dos docentes que participaram deste estudo, sendo que apenas um professor admitiu ter participado de maneira passiva: “ Eu lia, participava, tentava entender o que estava acontecendo ali, mas na discussão em si eu ficava mais como ouvinte [...] (PROFESSOR B).

Portanto, em linhas gerais, a maioria dos professores dialogam, debatem, expõem seus anseios e expectativas em relação à Educação e buscam alternativas aos problemas do cotidiano escolar. Dessa maneira, é possível perceber a partir de Nóvoa (1992), que esses professores ressignificam o espaço da formação a partir de suas experiências docentes e fortalecem as relações de aprendizado durante os encontros de formação.

Especificamente, na elaboração das Orientações Curriculares, por mais que os professores tenham sido participativos, o problema foi a rotatividade, ou seja, a cada reunião de Formação Continuada se faziam presentes professores diferentes. O Coordenador Fabrício e a Coordenadora Juliana destacam a rotatividade como uma das limitações do processo de elaboração.

É, eu acho que um dos grandes empecilhos disto é a rotatividade de professor, que nas formações não se constitui sempre o mesmo grupo; hoje é um grupo que esta aqui, na outra formação já é outro grupo, aqueles que vieram não vem, ai vem outros de outras escolas e a continuidade disso fica bem complicada. A continuidade do processo reflexivo, para dar ideia e ir subsidiando a construção parece que está sempre no iniciar. (COORDENADORA JULIANA).

A elaboração de uma proposta curricular requer um grupo consolidado que consiga realizar discussões e decisões em conjunto, caso contrário, segundo Apple (2006) o documento pode não favorecer a apropriação pelos professores. Nesse aspecto, a rotatividade dos professores foi uma das limitações durante a elaboração das Orientações Curriculares da Educação Física, por não se constituir o mesmo grupo nos diferentes encontros, muitas decisões tomadas eram retomadas várias vezes, tornando o processo de difícil sistematização.

Os professores entrevistados também tiveram a mesma percepção de que a participação fragmentada (não sequencial) os deixava desorientados e com dificuldade em entender as discussões e as dinâmicas em desenvolvimento. O professor B colocou: “O chato é que tinha pouca gente e nessa rotatividade, uns quantos professores ficaram perdidos na hora, quando chegavam para participar do evento” (PROFESSOR B).

A baixa adesão durante a elaboração das Orientações Curriculares aliada a rotatividade de professores é visto por todos os entrevistados como uma das maiores limitações desse processo. A ideia de uma proposta curricular afim com as características e representações de determinada rede de ensino, requer que os envolvidos nesse contexto, pensem e reflitam sobre as possibilidades curriculares e quais ações podem realizar para aumentar a democratização da educação, no sentido de ampliar o acesso e a participação da sociedade. Logo, a pequena

quantidade de professores envolvidos na elaboração das Orientações Curriculares interfere na legitimidade do documento construído, que acaba por representar apenas parte da Rede Municipal de Ensino. A própria rotatividade é também visível na elaboração da proposta curricular da Educação Física de Cuiabá, onde 1/3 dos professores teve frequência superior a 50% dos encontros, configurando a participação efetiva de 50 professores durante a elaboração curricular (MOREIRA et. al., 2014). Já em Santa Maria, a participação foi bem menor e contou aproximadamente com 10% dos participantes da Rede de Ensino.

A falta de representatividade docente, ocasionada pela baixa participação durante a elaboração do documento, interfere de modo significativo para a consolidação da proposta curricular na prática. Dos cinco professores entrevistados, dois ressaltaram haver dificuldade de colocar em prática aquilo que está descrito no documento. A professora E ao tratar das limitações sobre o processo de construção da proposta curricular do Município expressou:

Eu acho que esse documento é difícil pôr na prática, muitas vezes, eu acho que o professor está tantos anos na escola, que no fim, ele acaba fazendo o que ele sempre fez e, às vezes ele não tenta mudar (PROFESSORA E).

Nesse sentido, chamamos atenção para a própria trajetória da Educação Física enquanto área do conhecimento e a dificuldade dos professores em abordar novos conteúdos e diferentes metodologias de ensino nas suas aulas. Tal situação potencialmente dificulta a implementação da proposta curricular criada, ainda mais para aqueles professores de Educação Física que não participaram da elaboração ou que participaram de forma rotativa.

Nessa mesma direção o Professor D salienta que,

[...] pra colocar esse documento em prática tem que haver uma qualificação, senão tu vais cair naquele problema que o professor não vai estar qualificado para trabalhar algumas “coisas novas” (PROFESSOR D).

O processo de Formação continuada visa dar sustentação para prática pedagógica na escola. A criação de uma proposta curricular, por si só, não garante

sua implementação, pois necessita de condições para tanto. Especificamente sobre essa questão, o Coordenador Fabrício apontou que após a elaboração curricular, a Formação estaria vinculada á oferta de oficinas sobre alguns dos conteúdos da Educação Física que estavam no documento Orientações Curriculares.

Oficinas podem contribuir para exemplificar e trazer novas experiências para os professores, mas isoladas tornam-se menos promissoras. Segundo Nóvoa (1992) o conjunto de ações de qualificação, com momentos de troca de conhecimentos entre os professores, atividades de leitura, discussão e escrita são centrais para auxiliar a elaborar e trabalhar os conteúdos facilitando esse processo de diálogo entre os conhecimentos teórico-práticos apreendidos e as aulas.

Nesse aspecto, o que se percebe é que o processo de formação enquanto um espaço de convivência e troca de conhecimento entre os professores é mais válido do que o próprio documento: Orientações Curriculares. Conforme expressou a Professora E sobre a utilização das Orientações Curriculares: “Eu não vou no documento e olho, mas eu me reporto às coisas que foram faladas” (PROFESSORA E). Isso significa que os professores ressignificam suas práticas através dos aprendizados na formação continuada, pois conforme Damiani (2008) o processo formativo é capaz de estabelecer mudanças nas práticas docentes, tendo em vista as diversas discussões realizadas e a troca de experiências entre os professores.

Eu esse ano, assim, pelo fato de a gente ter essas reuniões, a gente ter essas conversas e conversar com os colegas já estou mudando um pouco... É bem legal a troca de ideias com os colegas, também os colegas dão ideias de coisas que tu podes fazer. Então, a minha cabeça já está mudando um pouco, meu jeito e a minha forma de dar aula, minhas atividades eu estou começando a mudar um pouco [...] E realmente, eu tenho certeza que essa mudança tem a ver com esses nossos encontros, com essas nossas conversas e tem mudado bastante e vai mudar mais ainda eu acho, porque no momento que tu começa a mudar, tu te encoraja e tu vê que pode ser de outra maneira (PROFESSORA E).

Os professores, por vezes, encontram-se “mergulhados” na escola de tal modo que, não possuem tempo disponível para compartilhar com os outros professores da área, seus anseios, dificuldades, êxitos, conquistas e suas experiências pedagógicas. De acordo com Santini e Molina Neto (2005) esse

isolamento pode levar a um quadro de desmotivação, fazendo com que os professores deixem de investir em práticas coerentes com os objetivos da Escola.

Sendo assim, a Formação pode auxiliar na construção de espaços de socialização entre os professores, facilitando o diálogo, o compartilhar de experiências bem sucedidas e também o refletir sobre àquelas experiências que não deram certo (NÓVOA, 1999). Para além disso, ressalta Damiani (2008) que o trabalho colaborativo possibilita o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista.

Durante as entrevistas ficou elucidado que a relação entre os pares se consolidou em aprendizado e motivação para a transformação das práticas pedagógicas. A professora A declarou: “Pontos positivos foram os encontros, as formações que nos possibilitaram encontrar com os colegas e com o pessoal da Universidade (PROFESSORA A).

Após dois anos de elaboração das Orientações Curriculares, as falas dos cinco professores entrevistados revelam que, aquilo que mais impacta na formação é o espaço que possuem para debater, conversar e refletir junto com os colegas e com a Universidade. Desse modo, percebemos que os professores entrevistados também percebem a participação da UFSM, como positiva. De fato, a relação entre a Universidade, Escola e SMED é fundamental para o desenvolvimento da educação do Município, pois a Universidade além de construir e propagar conhecimentos, visa atender às necessidades em vários âmbitos sociais, inclusive no âmbito educacional (MENDES, 2008).

Nesse ponto, Barcelos e Villani (2006) destacam que é possível e talvez necessário, estabelecer uma ‘via de mão dupla’ entre universidade e escola. Eles ainda declaram:

A nosso ver, é importante que os professores da Educação Básica, ao serem convidados pelos formadores de professores da universidade a inovar sua prática, compreendam que isso significa pensar juntos sobre o que fazer e como fazê-lo. Por outro lado, mais importante ainda é que os formadores de professores, enquanto colaboram com esta tarefa, melhorem sua compreensão acerca da dinâmica e dos limites da realidade escolar e encontrem subsídios e espaços significativos para modificar a formação inicial pela qual são responsáveis. (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 93)

As Orientações Curriculares para a Educação Municipal partiram de uma política neoliberal, buscando a adequação curricular frente aos pressupostos da sociedade capitalista. No entanto, a inclusão da Universidade e dos próprios professores durante o processo de elaboração desse documento, cria expectativas, no sentido de uma elaboração mais democrática, dando voz aos professores, partindo das discussões científicas e levando em consideração os diferentes contextos da educação municipal.

Entretanto, após o documento ser finalizado, a principal dúvida é sobre a sua materialização no contexto escolar. O Coordenador Fabrício:

Eu acho que a questão que falta nesse documento, é saber se vai dar conta do que eles propuseram. A gente talvez tenha que recuar em vários pontos, a princípio não dá pra visualizar tudo, ver se funciona, se é possível colocar todo esse conhecimento e como colocar todo esse conhecimento (COORDENADOR FABRÍCIO).

Embora, o próprio Coordenador da formação tenha relatado perceber avanços dos professores durante as Formações, pois eles mudaram o vocabulário, algumas formas de expressar e pensar, ele ainda tem dúvidas sobre como os professores se apropriarão da proposta curricular, tendo em vista que ela abrange uma grande quantidade de manifestações corporais: esporte, jogo, dança, ginástica, lutas, conhecimentos sobre o corpo e atividades na natureza.

7.2. A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Podemos identificar que a prática pedagógica dos professores de Educação Física investigados ainda não abrange de modo efetivo aquilo que foi elaborado nas Orientações Curriculares, tanto no que tange a concepção teórica descrita no documento, quanto aos conteúdos que os professores abordam em aula.

A concepção teórica crítica de Educação Física que consta no documento, identificada no coletivo pelos professores ainda não se apresenta consolidada. De acordo com o Coordenador Fabrício, as Orientações Curriculares foram conduzidas a partir de uma perspectiva crítica de Educação Física, pois dentro das DCEM's era possível situar alguns elementos mais próximos dessa concepção.

Em algum momento a gente começou a pensar em concepção, pra discutir as orientações tem que ter uma concepção. Então, quando eu falo que os textos foram para essa concepção, foi porque a gente entendia que a Educação Física tem essa concepção. Nosso grupo de certa forma tinha essa leitura, então ela influenciou a nossa perspectiva, mas eu não sei se te dizer o quanto disso esteja repercutindo no processo de formação, porque a gente também não tinha intenção de doutrinar, a gente problematizava a partir da nossa concepção, tentando trazer a melhor discussão sobre as questões que surgiam na formação (COORDENADOR FABRÍCIO).

Além disso, o Coordenador ressalta que esse trecho do documento foi formulado a partir da participação dos professores em uma reflexão sobre as mudanças que ocorreram nas suas práticas pedagógicas. E, de acordo com ele, foi possível visualizar que “as perspectivas críticas se mantiveram, elas apareceram bastante, mas claro que não estão totalmente consolidadas, talvez por esse tempo que precisa para consolidar” (COORDENADOR FABRÍCIO).

Embora a perspectiva crítica tenha se evidenciado no processo de formação, ela não se constitui de forma coesa, o que significa que as reflexões docentes não se apresentaram como uma unidade clara em relação a este aspecto. Além disso, é possível perceber que o grupo de professores não esteve totalmente de acordo em relação a forma de conceber a Educação Física, o que é inerente a qualquer processo de elaboração colaborativa.

Nessa mesma direção, quando questionamos os professores de Educação Física sobre o que significa a perspectiva crítica no documento que eles ajudaram a construir, há dúvidas nas respostas. Dos cinco professores, apenas um discorreu sobre o significado da perspectiva crítica nas aulas de Educação Física, conforme abaixo:

É, porque, a gente, chegou em uma discussão, de trabalhar o esporte pelo esporte, o jogo pelo jogo ficava muito “pobre as aulas” ou ficava muito monótono [...] e essa perspectiva crítica é pra gente chegar e refletir com os

alunos sobre as realidades [...] não trabalhar o esporte, assim, só regra, só como modalidade esportiva, mas trabalhar além disso. Assim que eu entendi (PROFESSORA C).

Outros dois professores, falaram de modo superficial que o conceito foi elaborado na própria formação, mas não identificaram de modo claro o que significava ou como surgiu nas discussões. E, ainda teve dois professores que declararam não lembrar o que significava a perspectiva crítica de Educação Física.

Nesse sentido, fica elucidado que a maioria dos professores entrevistados não reconhece o significado da concepção adotada no documento. No entanto, de acordo com o Coordenador Fabrício a redação confere legitimidade ao grupo que esteve presente nesse encontro e participou dessa redação. Ele ainda salienta “[...] então a gente não sabe se representa o total dos professores”. Já as entrevistas permitem afirmar que não representa os professores que participaram desse estudo, pois quatro dos cinco docentes não reconhecem o significado da perspectiva crítica adotada no documento oficial.

Nesse ponto também podemos elencar a rotatividade dos professores como um dos possíveis empecilhos para a materialização da concepção crítica durante as práticas pedagógicas dos professores. Além disso, como o próprio Coordenador Fabrício já havia colocado, há também a necessidade de um tempo maior para a consolidação dessa concepção, o que inclui também um tempo maior de discussão e que perpassem experiências e vivências corporais sobre como trabalhar a partir de uma Educação Física crítica, como incluir no planejamento e posteriormente nas práticas pedagógicas.

Além das dificuldades dos professores a respeito do entendimento da concepção crítica da Educação Física, a própria organização dos temas e conteúdos que constam na proposta curricular ainda não aparecem no planejamento e nas aulas de Educação Física dos cinco professores investigados.

No que se refere ao planejamento, os professores relatam fazer o planejamento no caderno, mas um professora especifica que nem sempre ela precisa pesquisar e escrever o que ela pretende desenvolver na aula:

Eu faço no caderno, faço ali, faço tudo rabiscadinho [...] Isso nem sempre, às vezes não boto nada, já tenho na cabeça e dali eu já parto, porque daí, essa aula eu já sei que eu passei isso, na próxima eu já sei que eu vou passar aquilo, então eu não preciso ir e pesquisar, ou não preciso pesquisar e não preciso escrever (PROFESSOR E).

Isso evidencia que a experiência do professor na docência parece tomar o lugar do planejamento. Ao que indica a fala da professora, o fato dela já ter ministrado aulas de determinado tema anteriormente, significa que ela possui um esquema mental de como ministrar as aulas e, portanto não precisa pesquisar ou colocar isso no papel. De acordo com Bossle (2002) esse é um comportamento comum adotado pelos professores que possuem longo tempo de exercício na função e que enfrentam diariamente condições de trabalho desfavoráveis.

Além disso, dos cinco professores entrevistados, quatro dizem utilizar materiais como livros e/ou revistas e, recursos na internet para realizar o planejamento e um professor disse utilizar DVD sobre as modalidades esportivas.

Em relação aos livros que são utilizados para formulação do planejamento, dois professores mencionaram utilizar livros com atividades práticas, espécies de manuais que possuem variados exercícios para transpor para suas práticas pedagógicas, tal como expressa o Professor B “Eu pesquiso na Internet e livros. Eu tenho um livro de basquete, um de vôlei, dos 1.000 exercícios, de futsal também” (PROFESSOR B).

Ao formular o planejamento um professora relata utilizar o “Coletivo de Autores”¹¹ como uma referência para a sua prática pedagógica. A formulação do planejamento para a Educação Física é elaborada a partir das nas orientações conceituais gerais da obra que coaduna com a auto-avaliação de suas aulas.

¹¹Expressão usada pela professora para referir-se ao livro: “Metodologia do Ensino da Educação Física”(COLETIVO DE AUTORES, 1992), livro clássico da Educação Física do início dos anos 90 e que contém princípios teóricos e metodológicos que auxiliam a organização do trabalho dos professores.

Eu tenho aquele Coletivo de Autores... [...] Às vezes eu consigo pegar um pouquinho daquilo ali, pra mais uma orientação assim, será que eu estou fazendo mesmo espiralidade, será que eu estou conseguindo? (PROFESSOR C).

Cabe destacar que uma professora fez referência ao uso de Propostas curriculares para formular o seu planejamento:

Assim, teve as lições do Rio Grande que tinha muita coisa boa ali...muita coisa eu pego dali, tem aquele livro didático de Educação Física do Paraná, mas isso tudo eu pego através do computador e os PCN's que a gente tem no site (PROFESSOR A).

A Professora A citou os PCN's que é um dos documento do MEC que sugestiona alguns aspectos para a educação a nível nacional. Nesses documentos há os objetivos gerais de Educação Física para o ensino fundamental e médio, além de os conteúdos e algumas orientações didáticas. Além disso, a Professora A utiliza propostas curriculares do Estado do Paraná e do Rio Grande do Sul, que são baseadas nos PCN's, mas trazem especificidades que diferem em alguns pontos, por circunstâncias regionais e pelo próprio processo de elaboração do documento.

Para nossa surpresa, a proposta curricular da Rede de Ensino de Santa Maria não aparece como uma das referências para o planejamento dos professores. Nenhum docente entrevistado declarou de forma espontânea utilizar o documento "Orientações Curriculares da Educação Física", do qual são co-autores. A proposta de Santa Maria, mesmo tendo sido construída a partir de uma Formação Continuada em conjunto com os professores de Educação Física da Rede, não parece assumir centralidade para a formulação dos planejamentos das práticas pedagógicas.

Portanto, questionamos também sobre a organização das aulas, quais os temas e conteúdos que o professores vêm trabalhando na escola. Nesse sentido, percebemos que os professores de Educação Física investigados organizam suas praticas pedagógicas, na maioria das vezes com ênfase nos esportes.

Os mesmos esportes são abordados em todos os anos do ensino fundamental – anos finais, modificando-se apenas o nível de conhecimento sobre a modalidade. Dos cinco professores entrevistados, quatro deles destacaram que

trabalham o futebol, handebol, basquetebol e voleibol em todas as turmas, apenas realizando adaptações de acordo com os anos de ensino. Uma professora afirmou trabalhar outros temas, tais como lutas, jogos, atletismo entre outros.

A Professora A explicita: que “os quatro esportes são: o Futsal, handebol, basquete e o vôlei. Isso aí a gente faz, todos eles fazem, do 6º ao 9º ano, aí como a gente montou, vai aprofundando” (PROFESSORA A). Da mesma forma, outra professora coloca,

[...] para os alunos eu divido assim, primeiro trimestre futebol, segundo trimestre o handebol e o basquete e mesclo ali a parte do atletismo, a parte dos jogos, tudo junto e no terceiro eu trabalho vôlei, também sempre mesclando, não digamos assim que é só o esporte, junto mesclado, outras coisas junto ali... Todos os anos é a mesma organização, o que eu mundo é a dificuldade (PROFESSOR E).

Mesmo quando os professores abordam outros conteúdos nas aulas, o fazem de maneira concomitante com o ensino dos esportes. Isso demonstra que a aproximação das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento defendidas no documento curricular ainda é tímida.

O “quarteto fantástico”, expressão usada para referir-se ao futebol, handebol, basquetebol e voleibol, ainda permeia as aulas de Educação Física Escolar de forma quase que exclusiva. Mesmo com a existência de diferentes manifestações corporais presentes no mundo, o esporte tem preferência entre os professores da área (BETTI, 1999). No entanto, uma das professoras relata que procura variar as temáticas trabalhadas nas aulas.

[..] então, não fico só vôlei, handebol, basquete, futebol, não. Eu vou além, vou pro atletismo, faço maratona na rua, arremesso de peso, tudo mais lúdico, mas é trabalhado. lutas, eu chamei alguém da academia para vir aqui e o pessoal deu uma super aula, depois veio a menina do judô, taekwondo, de outra academia, [...] Chamei Rugby....eu trabalhei um pouco o vôlei e daí chamei o pessoal da Associação Voleibol Futuro aqui, assim pra dar um aulão e eles trabalharam o Mini-vôlei [...] Eu trouxe um professor de Tênis, uma menina que é maratonista, pra ela falar um pouco pra eles sobre a experiência dela e eu também levo eles na academia, pra questão de saúde, pra eles conhecer o que é uma academia [...] (PROFESSOR C).

Isso demonstra que a professora possui entendimento sobre a importância de incorporar as diferentes manifestações corporais não hegemônicas em suas aulas, mas como não domina os conhecimentos fundamentais sobre esses temas e nem possui recursos físicos e materiais para a prática de algumas modalidades, utiliza como alternativa a participação de especialistas (professores, treinadores, praticantes) que possam trazer aos alunos, um pouco de conhecimento teórico-prático sobre a modalidade.

Tal iniciativa demonstra que os professores que pretendem modificar suas práticas e ir além dos esportes, ainda possuem dificuldades com relação aos conhecimentos dessas “diferentes” manifestações corporais e até mesmo, o modo de abordar metodologicamente essas aulas. A falta de experiências e vivências das práticas corporais deixa os docentes inseguros para ensinar ou abordar os conhecimentos pertinentes as modalidades que não conhecem, o que acaba por desestimular a inclusão destas nas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, ressaltamos a importância da Formação Continuada, não só em promover a inclusão de experiências com as diferentes manifestações corporais, capacitando os professores para que consigam apreender novos conhecimentos teóricos e práticos, mas também permitindo que os professores tenham possibilidade de compartilhar suas experiências pedagógicas com os colegas da profissão, facilitando o aprendizado mútuo através da troca de ideias, metodologias, avaliações, etc. A experiência e reflexão sobre as práticas pedagógicas é um dos pontos centrais para pensar a Formação Continuada, estabelecendo relações com os pressupostos científicos e aqueles vinculados ao cotidiano da prática docente.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria provém de uma política neoliberal ajustada aos princípios de elevar os índices de aprendizagem discente, tendo em vista os critérios dos Organismos Internacionais que, de modo camuflado, controlam a educação.

No entanto, a iniciativa da SMED em tornar o processo de elaboração da proposta curricular através da parceria com as Instituições Superiores, contando também com a participação dos professores da Educação Básica através de encontros de Formação Continuada, tende a romper com a lógica de um currículo centralizador, dando oportunidade para que os professores possam exercer seu papel político, levando em consideração o “chão da escola”.

Esse processo democrático de elaboração curricular foi possibilitado a partir da participação das Instituições de Ensino Superior como mediadoras das discussões e interações dos professores sobre os conhecimentos de cada área. Especificamente na Educação Física, o grupo formador do CEFD/UFSM elaborou diferentes dinâmicas com o uso de textos, filmes e até mesmo momentos com vivências de práticas corporais, no intuito de instigar as reflexões docentes durante a elaboração curricular.

Entretanto, apesar dos esforços empreendidos pelo Grupo Formador, os encontros de Formação Continuada, especificamente no período da elaboração curricular, contaram com reduzida adesão dos professores de Educação Física. Aproximadamente 10% dos professores da área participaram efetivamente dos encontros. Além disso, a grande rotatividade dos professores dificultou o processo de elaboração da proposta adequado as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais de toda a Rede de ensino de Santa Maria.

Outra limitação do processo são as próprias condições de trabalho dos professores. As jornadas laborais extensas, os diferentes contratos de trabalho interferiram na possibilidade de participação dos professores nos encontros de formação continuada. Mesmo com a determinação da SMED, em estabelecer um dia específico para cada componente curricular realizar o planejamento, é possível

perceber que na maioria das escolas esses arranjos são complexos e difíceis de consolidar.

Apesar disso, os professores que se mantiveram presentes durante o período da elaboração das Orientações Curriculares, comporam, na sua maioria, um grupo participativo, que se manteve ativo durante as discussões, compartilhando questões pertinentes ao cotidiano escolar, suas práticas pedagógicas, as alegrias, os dilemas, os problemas e as possíveis alternativas.

Nesse aspecto, foi possível perceber a partir dos dados coletados, que a participação na elaboração da proposta curricular de Educação Física é importante para os professores, pois ela se constituirá como um elemento norteador de suas práticas pedagógicas. Os professores sentem a necessidade de ter uma sistematização que direcione o processo educativo, mas para além disso, reivindicam por uma Formação continuada que auxilie a colocar em prática as proposições teórico-metodológicas contidas no documento curricular.

A especificidade da Educação Física enquanto área do conhecimento atrelada ao movimento humano reivindica a necessidade de uma Formação Continuada que promova a participação ativa dos professores na socialização das suas experiências docentes e na reflexão sobre os processos educativos. Evidenciamos que as vivências corporais também necessitam estar incluídas dentro da Formação Continuada, todavia, necessitam ir além da instrumentalização e ser contextualizadas com a realidade escolar, a partir do diálogo e troca entre os pares.

Nesse aspecto, pode-se constatar a partir da perspectiva dos professores da Rede Municipal, que o principal ponto positivo da elaboração das Orientações Curriculares a partir da Formação Continuada, foi a possibilidade de encontrar os colegas, conversar, trocar ideias, conhecer como é o trabalho dos outros professores e, assim aprender, ensinar e refletir sobre os processos educativos.

Em linhas gerais, os professores valorizam mais o processo de elaboração das Orientações Curriculares do que o próprio documento oficial. Isso fica elucidado na medida em que os docentes não explicitam utilizar o documento curricular (no qual foram co-autores) para formular os seus planejamentos. Entretanto, nos seus discursos aparecem elementos teóricos, ainda que tímidos, que foram discutidos no interior da Formação.

Ainda é cedo para avaliar a proposta curricular e perceber os seus efeitos na Rede Municipal. Os professores entrevistados ainda não colocaram em prática a proposta, revelando que organizam as aulas pautadas nos esportes e, vez ou outra, inserem algum outro eixo de conhecimento nas aulas. É possível afirmar que a proposta curricular da Educação Física do Município de Santa Maria, ainda não se encontra materializada nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados. Além disso, a elaboração dessa proposta curricular não se constituiu com solidez e, sim como um processo instável, tendo em vista as dificuldades de participação daqueles que mais compreendem o cenário escolar: os professores.

A existência de uma proposta curricular por si só, não garante melhorias nas práticas dos professores, pois as mudanças partem da iniciativa de cada docente, a partir do seu processo de formação permanente na confluência de suas experiências, conhecimentos e reflexões na prática pedagógica e sobre a prática pedagógica. Nesse caso, a proposta curricular realizada na Rede Municipal de Santa Maria, não vem a garantir diretamente a sua materialização na escola, mas o trabalho colaborativo desempenhado vem a contribuir para que os professores reflitam sobre a educação, sobre a função da Educação Física e estabeleçam relações com o cotidiano escolar, de tal modo, que aos poucos, processualmente motivem-se a transformar suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre Universidade e Escola na formação docente: Uma experiência de formação inicial e continuada. **Rev. Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.) **As Propostas Curriculares Oficiais: Análise Das Propostas Curriculares Dos Estados e de alguns Municípios das Capitais para O Ensino Fundamental**. São Paulo - Fundação Carlos Chagas, 1995.
- BRASIL.. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federa, 1988. Acesso em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em outubro de 2016.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. ° 9.394/96**. Brasília: MEC/FAE, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em Dezembro de 2014.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Acesso em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em Fevereiro de 2016.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em setembro de 2016.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.
- BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz** – Volume 1, Número 1, 25 -31, junho/1999.
- BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente. **Revista Movimento**. Porto Alegre. Vol. 8, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/19480>. Acesso em janeiro de 2017.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil** – a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1991.

- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs). **A pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DARIDO, Suraya Cristina. et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, MG v. 14, n. 1, p.109-137, 2006. Disponível em: <http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/7828138ea2673071ec9aa11cf361c7ed.pdf>. Acesso em Novembro de 2015.
- DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. In: MINAYO, M (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.31-60, 2007.
- ELTZ, Patrícia Thoma. **Formação Continuada – Descontinuidades e desafios**, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/370.pdf> Acesso em maio de 2015.
- FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: **A formação profissional e a prática pedagógica**. SHIGUNOV, Viktor.; NETO, Alexandre. Shigunov. (org). Londrina, Paraná, p. 46 – 47, 2001.
- FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 2^oEd. Liber Livro Editora, Brasília, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, João Batista . **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática Da Educação Física**. São Paulo : Scipione, 1994.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a Elaboração de Propostas Curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa** v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014.
- GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, p.72-84, jan./jun., 2000.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes: um**

estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Auréa Augusta Rodrigues da.; NASCIMENTO, Maria do Socorro. **A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil.** Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física da Universidade Federal de Alagoas. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2672/1118> Acesso em junho de 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/291018692_Trabalho_docente_e_o_novo_Plano_Nacional_de_Educacao_valorizacao_formacao_e_condicoes_de_trabalho> Acesso em Fevereiro de 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, vol. 11, núm. 2, agosto, , pp. 376-392, São Paulo, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luis. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, vol. 11, núm. 2, agosto, p. 335-341, São Paulo, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, vol. 31, núm. 113, 2010, p. 1337-1354.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades – Santa Maria/RS.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431690>> Acesso em setembro de 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4ª edição, Cortez, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**, p.63 – 92. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão Docente.** 2ª edição, Porto Editora ,1999.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 2º Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

KELLY, Albert Victor. **O currículo teoria e prática.** Editora Harper. São Paulo: & Row do Brasil Ltda, 1981.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Coleção educação física, 8ª ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em Fevereiro de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZINI, Ana Rita. et. al. Programa de Formação Continuada em Educação Física: Sujeitos, Processos e Produtos. In:TERRA, D. V.; JÚNIOR, M. S. **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano**. São Paulo/ Goiânia: Hucitec, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

MACIEIRA, Jeimison de Araújo; CUNHA, Fernando José de Paula; XAVIER NETO, Lauro Pires. **Livro didático público: educação física**. João Pessoa, PB: UFPB, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/163393593/Livro-Didatico-Publico-Educacao-Fisica>. Acesso em dezembro de 2016.

MARTINY, Luis Eugênio; FLORENCIO, Samara Queiroz do Nascimento; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: Uma análise curricular. **Pensar a Prática (Online)**, v. 14, p. 1-14, 2011.

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. Currículo e Formação Continuada de Professores. **Revista Online Centro Universitário Fafibe**, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. Os **organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.) **Currículo e Políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDES, Kátia Valéria Mosconi. **Parceria Universidade e escola na formação continuada de professores**. Anais do Educere, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2ª Ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-77, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos : EdUFSCar, 2010.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. **Formação em Educação Física: Políticas, ingerências e efeitos**. p.75 – 91.In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas do cotidiano**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, São Paulo/ Goiânia: Hucitec, 2010.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente.O pensamento dos

professores de Educação Física sobre a Formação Permanente no contexto da escola cidadã: Um estudo preliminar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Formação de professores de Educação Física**. p.131-146 .In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs). Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas do cotidiano. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, São Paulo/ Goiânia: Hucitec, 2010.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar – Pesquisar e aprender**: Metaponto de vista. p.13 – 36. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira; SANCHOTENE, Mônica Urroz (Orgs). Quem aprende? Pesquisa e Formação em educação Física Escolar. Ijuí: Unijuí , 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10^a Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Evandro Carlos et. al. Proposta pedagógica para o ensino da Educação Física em Cuiabá: Relatos de uma formação continuada. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 278-290, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1049>. Acesso em dezembro de 2016.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, janeiro/abril de 2004.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2^a edição, Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 286, Dezembro de 1999.

NÓVOA, António. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em janeiro de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica: educação física**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **Os professores de Educação Física e**

Interdisciplinaridade. P.106-120. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira; SANCHOTENE, Mônica Urroz (Orgs). Quem aprende? Pesquisa e Formação em educação Física Escolar. Ijuí: Unijuí, 2009.

PERRENOUD, Philippe . **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; LEITE, Carlinda.Trabalho Colaborativo: Um Conceito Polissêmico. **Rev. Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014.

RIBEIRO, Sérgio; ZANCANARO, Lourenço. Educação para a liberdade – uma perspectiva kantiana. **Revista Bioethikos- Centro Universitário São Camilo**, p.93-97, 2011. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/82/Art11.pdf>. Acesso em Fevereiro de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

ROSSETO, Gislaine da Silva et. al. Professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS: relato de processo de Formação Continuada. **Revista Kinesis**, Santa Maria, Vol. 33, nº 1, 2015.

SANTA MARIA. Secretaria de Município da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental.** Rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, 2014.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 32, de 18 de Junho de 2012. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria- RS,** Santa Maria/RS, 2012.

_____. Lei nº 6.001 de 18 de agosto de 2015. **Plano Municipal de Educação,** Santa Maria/RS, 2015.

_____. Fórum Municipal de Educação. **Documento Base: Plano Municipal de Educação,** Santa Maria/RS, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução nº 04/10. Brasília, 2010.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, Direito Profissional e Parâmetro de Profissionalização. **Revista Construir notícias**, [s.d.] Disponível em: < <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=741> >Acesso em maio de 2015.

SANTINI, Joarez.; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de

Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo v. 19, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>. Acesso em Dezembro de 2014.

TANI, Go. Abordagem Desenvolvimentista: 20 Anos Depois. **Rev. da Educação Física/UEM** Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008.

TANI, Go et. al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** – 16^a Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 1, nº 2 Jul./Dez., 2009.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física**. 1^o ed. São Paulo : Editora Brasiliense. Coleção primeiros passos, 1983.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório de Atividade de Extensão** (PROEXT) - Formação Continuada. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento – Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. **Cadernos Pedagógicos do Libertad** – 8^a edição. Libertad, 2000.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM CORDENADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA UFSM

Inicialmente apresentar as informações sobre o estudo, realizar a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e coletar a assinatura do entrevistado.

Dados de identificação (formação, tempo que coordena o projeto...)

Nesse primeiro momento, me conte como o projeto de extensão funciona, as principais ações. Quais são os objetivos do projeto, quem são os integrantes.

O projeto tem conduzido processo de formação continuada para professores de Educação Física no Município de Santa Maria.

Na sua concepção qual a importância em haver Orientações curriculares para o Município.

Geralmente de que forma ocorrem os encontros? Qual a dinâmica que utilizam? Quais recursos e materiais?

A elaboração das orientações curriculares do Município de Santa Maria ocorreu no interior do processo de formação continuada. Como foi realizado esse acordo?

Como ocorreu a condução dos encontros em que foram elaboradas as orientações curriculares? Quem participou? A SMED disponibilizou algum modelo para as elaboração das orientações curriculares?

As Orientações Curriculares estão pautadas em alguma perspectiva teórica? Em caso afirmativo, como se deu a escolha por esta perspectiva?

No geral, como você avalia a elaboração das orientações curriculares? Como foi a participação dos envolvidos? Quais foram as facilidades e dificuldades encontradas durante o processo?

Como você imagina que será a repercussão desse material no contexto escolar, para as aulas de educação física?

Quais os desdobramentos da formação continuada após a elaboração das orientações curriculares? Já tens ideia de ações para a continuação?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DA SMED

Inicialmente apresentar as informações sobre o estudo, realizar a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e coletar a assinatura do entrevistado.

Dados de identificação (cargo, formação...)

Primeiramente, eu gostaria que você comentasse sobre o cenário atual da educação no Município de Santa Maria. Quais os pontos favoráveis e desfavoráveis que a atual gestão está enfrentando?

Quais as políticas e programas vinculados a Educação que a atual gestão tem implementado no Município ? Quais programas de formação continuada foram implementados ?

De quem foi a iniciativa em relação a elaboração das orientações curriculares do Município de Santa Maria ? Qual motivo levou a criação desse programa? Por que?

Havia outro documento que continha as orientações curriculares do município? Se sim, quando foi realizado, como foi construído?

Qual a expectativa da SMED a partir da elaboração das orientações curriculares do Município de Santa Maria? Quais foram as áreas do conhecimento que realizaram a reestruturação do currículo?

Como foi elaborado as orientações curriculares ? A SMED participou da elaboração? De que forma se deu a participação ?

Como os professores da Educação básica ficaram sabendo sobre a elaboração das Orientações Curriculares do município? Como reagiram? Os professores de todas as áreas participaram do processo de elaboração das orientações curriculares? De que maneira eles se envolveram?

Na área da Educação Física, como ocorreu o processo de elaboração das orientações curriculares ? Descreva a dinâmica do processo de elaboração curricular, explicitando quem participava, como era conduzido.

Avalie a elaboração das orientações curriculares do Município. Quais os pontos positivos e negativos.

Os professores já receberam o documento nas escolas? Existe alguma orientação das equipes gestoras quanto ao uso das orientações curriculares, no sentido de consolidar o currículo na prática dos professores?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SMED SANTA MARIA

Inicialmente apresentar as informações sobre o estudo, realizar a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e coletar a assinatura do entrevistado.

Dados de identificação (formação, tempo de carreira, tempo de trabalho na escola, carga horária de trabalho...)

Nesse primeiro momento, fale sobre o cotidiano da escola, como tem organizado suas aulas, em que pressupostos se baseia. Justifique.

Você participou dos encontros de formação continuada de Educação Física realizados pelas SMED e pelo projeto de extensão do CEFD/ UFSM? Como ocorria o aviso sobre as formações (Convite/ convocação)?

A formação continuada ocorria dentro ou fora da carga horária de trabalho? A formação era certificada? Havia liberação por parte da escola ou da SMED para você participar dos encontros?

Em relação a elaboração das orientações curriculares da Educação Física: Você acha importante a criação de orientações curriculares? Por que?

Você participou da elaboração das orientações curriculares? Como era realizada a dinâmica dos encontros em que foram realizadas as orientações curriculares? Quem participava ? Havia leituras, discussões? Como você participou nesse contexto?

Como você avalia a condução dos encontros e os materiais e recursos utilizados? Justifique.

Como você avalia o documento final? Suas contribuições estão contempladas no documento?

Avalie os pontos positivos e negativos sobre a elaboração das orientações curriculares.

Como você imagina que será a repercussão desse material no contexto escolar, para as suas aulas de educação física?