UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Ciências da Saúde
Departamento de Educação Física
Campus de Maringá - Paraná

VALÉRIA SOUSA DE OLIVEIRA

# AÇÕES PROPOSITIVAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM SUZANO/SP

Maringá
2020

VALÉRIA SOUSA DE OLIVEIRA

# AÇÕES PROPOSITIVAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM SUZANO/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Eduard Ângelo Bendrath

Maringá

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Oliveira, Valéria Sousa de

O48a Ações propositivas para a sistematização curricular da educação física no ensino fundamental em Suzano/SP / Valéria Sousa de Oliveira. -- Maringá, PR, 2020.
250 f.: il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Eduard Ângelo Bendrath.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2020.

1. Educação física - Ensino fundamental - Suzano (SP). 2. Educação física - Sistematização curricular. 3. Educação física escolar. 4. Educação de qualidade. I. Bendrath, Eduard Ângelo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDD 23.ed. 796.07

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

VALÉRIA SOUSA DE OLIVEIRA

# AÇÕES PROPOSITIVAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM SUZANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual De Maringá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Eduard Ângelo Bendrath

Data da defesa: 11/05/2020

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduard Ângelo Bendrath**
Universidade Estadual de Maringá

**Membro Titular: Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco**
Universidade do Oeste Paulista

**Membro Titular: Prof. Dr. Cláudio Kravchychyn**
Universidade Estadual de Maringá

**Local**: Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências da Saúde – Departamento de Educação Física
**UEM – campus de Maringá**

# Dedicatória

*A você Patrick, meu grande amor, pessoa com quem amo compartilhar essa jornada chamada vida. A você dona Gigi, por toda dedicação, por todo amor de mãe, por ser uma excelente professora e por sonhar e comemorar comigo cada sonho.*

*A todos os professores e professoras, seres que não perdem a esperança e acreditam num mundo melhor, mesmo diante de tantas adversidades.*

# Agradecimentos

*À Deus, que me concedeu a vida e iluminou o meu caminho com pessoas tão especiais. "Darei graças ao Senhor por sua justiça; ao nome do Senhor Altíssimo cantarei louvores" (Salmos 7:18).*

*À equipe do PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, em especial às coordenadoras gerais, professoras Doutoras Denise e Maria Cândida, que assumiram este desafio e desempenharam suas atribuições com maestria e transparência.*

*À Universidade Estadual de Maringá, em especial à nossa querida coordenadora da UEM, Prof. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, pela paciência, serenidade e dedicação em nos oferecer a melhor experiência possível nesta primeira edição do PROEF.*

*Aos professores Doutores do PROEF, Antônio, Carlos, Cláudio, Larissa, Luciane e Vânia, pelo compartilhamento dos seus saberes, pela amizade e pela valorização da Educação Física escolar. Aos professores Doutores Cláudio e Marcos, pelas valiosas contribuições na qualificação e defesa.*

*Imensamente grata ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Eduard Ângelo Bendrath, por seu grande exemplo de dedicação e excelência, pelo acolhimento, pelos encorajamentos e conselhos, por cuidar de cada detalhe da minha trajetória na conclusão deste mestrado, além dos ricos aprendizados, de coração, muito obrigada!*

*Aos meus estimados amigos, que me acolheram carinhosamente em Maringá, proporcionando o aconchego familiar, e compartilharam comigo esta jornada acadêmica: Adriana, Bruno, Eliane, Francieli, Gilvan "nosso rei", Haline, Marcelo, Rafael e Sueli.*

*Aos professores de Educação Física do Município de Suzano, participantes desta pesquisa, comprometidos com a educação brasileira. Suas contribuições foram fundamentais na concretização desta etapa. Recebam o meu eterno agradecimento.*

*À equipe da Escola Municipal Manoel Vicente Ferreira Filho, pela compreensão, parceria e incentivo: Adriana Paula, Ailton, Cícera, Cristina, Fran, Glória, Jeferson, Kelly, Kiyoko, Laércio, Maria, Raquel e minha diretora Rosana.*

*Aos meus amigos e amigas, por compreenderem os momentos de ausência durante todo o mestrado. Vocês sempre me sustentaram com palavras de apoio, força e cumplicidade ao longo desta etapa da minha vida.*

*Aos meus pais, Gislene e Gilberto, e irmãos Gabriele, Gleisa e William, por serem meu alicerce, pelo incentivo, pela presença e por todo carinho, amor e cuidado comigo. Amo vocês!*

*E finalmente ao meu filho Patrick, melhor parte de mim, por ser amoroso, sereno, compreensivo com minhas ausências dedicadas ao estudo, e por entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação do presente. Te amo!*

*A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes, podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: "Não há mais o que ver", saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar os passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*

***José Saramago***

OLIVEIRA, Valéria Sousa de. **Ações Propositivas Para a Sistematização Curricular da Educação Física No Ensino Fundamental I Em Suzano/SP**. 2020. 250 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro De Ciências Da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

# RESUMO

Este estudo está vinculado a linha de pesquisa “Educação Física no Ensino Fundamental”, do Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, coordenado pela Universidade Estadual Paulista em parceria com a Universidade Estadual de Maringá e vinculado ao Grupo de Estudo em Políticas de Educação Física e Esportes – GEPEFE – CRV/UEM. Ele teve como objetivo analisar a realidade da Educação Física escolar da rede municipal de Suzano, a fim de criar indicadores, que possibilitarão a futura composição da sistematização curricular, em busca de um ensino de qualidade. Segundo o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, para se alcançar a educação de qualidade é necessário que os sistemas educativos criem mecanismos de construção de currículos, com implementação e avaliação objetiva e pública para compreender seu real impacto na sociedade. Assim, a relevância deste estudo é acentuada a partir da observação da ausência de ações de sistematização e avaliação das propostas político-didáticas no município de Suzano/SP. Como opção metodológica se adotou a pesquisa qualitativa, tendo como referência a análise de documentos oficiais, levantamento bibliográfico e coleta de dados por meio de grupo focal. Como subsídio do processo avaliativo foi utilizado o modelo CIPP, destinado a facilitar a melhoria educacional por meio de uma abordagem proativa de avaliação e a tomada de decisões. A análise dos dados foi baseada no método de análise de conteúdo. Os resultados das análises do contexto, dos insumos, do processo e do produto final evidenciaram a existência de docentes comprometidos, mas que carecem de suporte técnico, político e didático. Os apontamentos culminaram numa proposta de ações com as necessidades fundamentais do momento atual, visando o futuro desenvolvimento da sistematização curricular. Assim, o discurso caminhou no sentido de asseverar que a garantia de direitos é o principal valor agregado aos estudantes, primando pela formação integral e o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Também sustenta que as melhorias possíveis advindas de uma estruturação curricular associada à existência de professores com formação inicial e continuada adequada, possibilitará potencializar uma educação de maior qualidade. Dessa forma, com o produto final, espera-se que essa pesquisa contribua para a elaboração de novos indicadores de natureza coletiva com vistas a ações no campo da Educação Física escolar que possibilitem aos gestores os melhores meios para a tomada de decisão dentro da perspectiva de uma proposta de ensino única, efetiva e de qualidade para os estudantes do ensino fundamental.

Palavras-Chave: Educação Física escolar. Ensino fundamental. Sistematização curricular. Educação de qualidade.

OLIVEIRA, Valéria Sousa de. **Propositional Actions for the Curricular Systematization of Physical Education in Elementary School I in Suzano/SP**. 2020. 250 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro De Ciências Da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

# ABSTRACT

This study is linked to the research line "Physical Education in Elementary School", of the Professional Master's Program in Physical Education in National Network - PROEF, coordinated by the State University of São Paulo in partnership with the State University of Maringá and linked to the Study Group on Physical Education and Sports Policies - GEPEFE - CRV/UEM. He aimed to analyze the reality of school Physical Education of Suzano municipal network, in order to create indicators, which will enable the future composition of curricular systematization, in search of quality teaching. According to the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century, to achieve quality education it is necessary that educational systems create mechanisms for the construction of curricula, with objective and public implementation and evaluation to understand its real impact on society. Thus, the relevance of this study is accentuated by observing the absence of systematization actions and evaluation of political-didactic proposals in the municipality of Suzano/SP. Qualitative research was adopted as a methodological option, with reference to the analysis of official documents, bibliographic survey and data collection through a focus group. The CIPP model was used as a subsidy for the evaluation process, aimed at facilitating educational improvement through a proactive approach to evaluation and decision-making. Data analysis was based on the content analysis method. The results of the analysis of the context, inputs, process and final product evidenced the existence of committed teachers, but who lack technical, political and didactic support. The notes culminated in a proposal of actions with the fundamental needs of the present moment, aiming at the future development of curricular systematization. Thus, the discourse moved towards affirming that the guarantee of rights is the main added value to students, striving for integral formation and the development of a citizen consciousness. It also argues that the possible improvements resulting from a curricular structure associated with the existence of teachers with adequate initial and continued training, will enable to enhance a higher quality education. Thus, with the final product, it is expected that this research will contribute to the elaboration of new indicators of a collective nature with a view to actions in the field of school physical education that enable managers the best means for decision-making within the perspective of a single, effective and quality teaching proposal for elementary school students.

Keywords: School physical Education. Elementary school. Curricular systematization. Quality education.

# LISTA DE FIGURAS

**FIGURA 1** - Etapas Adotadas na Pré-Análise.....78
**FIGURA 2** - Organização das Categorias a Partir do Modelo CiPP.....84
**FIGURA 3** - Direitos de Aprendizagem OCMS (2016) .....162
**FIGURA 4** - Objetivos de Aprendizagem OCMS (2016) .....169

# LISTA DE TABELAS

**TABELA 1** - Datas das Reuniões do Grupo Focal.....72
**TABELA 2** - Duração das Reuniões .....80

# LISTA DE QUADROS

**QUADRO 1** - Tipos de Avaliação ..... 75
**QUADRO 2** - Etapas para a Categorização ..... 79
**QUADRO 3** - Perfil do Grupo ..... 85
**QUADRO 4** - Concepções sobre a Educação Física ..... 88
**QUADRO 5** - Temas Enunciados pelos Participantes ..... 90
**QUADRO 6** - Principais Características das Abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora e Sistêmica ..... 91
**QUADRO 7** - Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e PCN ..... 91
**QUADRO 8** - Principal Característica da Abordagem do Currículo Cultural ..... 92
**QUADRO 9** - Abordagens Mencionadas Pelos Participantes ..... 93
**QUADRO 10** - Recursos Humanos, Materiais e Diretivos ..... 127
**QUADRO 11** - Insumos Evidenciados ..... 129
**QUADRO 12** - Insumos: Pontos positivos e negativos ..... 152
**QUADRO 13** - Benefícios do currículo ..... 160
**QUADRO 14** - Desenvolvimento das Estratégias ..... 161
**QUADRO 15** - Eixos Estruturantes OCMS (2016) ..... 166
**QUADRO 16** - Compreensão da Cultura na didática docente ..... 171
**QUADRO 17** - Eixo Corpo e Movimento OCMS (2016) ..... 175
**QUADRO 18** -Temas relevantes para proposta de ações para a sistematização curricular ..... 176
**QUADRO 19** - Definição de prioridades para e elaboração curricular ..... 177
**QUADRO 20** - Fundamentos para a sistematização ..... 177
**QUADRO 21** - Pontos principais para a elaboração da proposta de ações para a sistematização curricular ..... 180
**QUADRO 22** - Proposta de ações para a Sistematização Curricular da Educação Física ..... 189
**QUADRO 23** - Seminário de Devolução das Ações do Grupo Focal ..... 197
**QUADRO 24** - Avaliação Final ..... 199

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---|---|
| **BNCC** | Base Nacional Comum Curricular |
| **CF** | Constituição Federal do Brasil |
| **CIPP** | Contexto, Insumo, Processo e Produto |
| **DCNs** | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica |
| **EF** | Educação Física |
| **EJA** | Educação de Jovens e Adultos |
| **FUNDEB** | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| **FUNDEF** | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| **HTPC** | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| **HTPI** | Horário de Trabalho Pedagógico Individual |
| **LDBEN** | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| **OCDE** | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| **OCMS** | Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano |
| **OMS** | Organização Mundial da Saúde |
| **PCNs** | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| **PNE** | Plano Nacional de Educação |
| **PPP** | Projeto Político Pedagógico |
| **PROEF** | Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional |
| **SME** | Secretaria Municipal de Educação |
| **TCLE** | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| **UEM** | Universidade Estadual de Maringá |
| **UNESCO** | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

# SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ..... 16
1.1 Justificativa ..... 18
1.2 Objetivos do Estudo ..... 20
1.2.1 Objetivo Geral ..... 20
1.2.2 Objetivos Específicos ..... 20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ..... 22
2.1 Estudos Acadêmicos Sobre Políticas Curriculares: Um Breve Histórico ..... 22
2.2 Educação Física e o Currículo no Decorrer Histórico ..... 29
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais ..... 38
2.4 A BNCC na Composição Curricular ..... 45
2.4.1 A Educação Física na BNCC ..... 51
2.5 Movimento Curricular no Município de Suzano ..... 58
2.5.1 A Educação no Município de Suzano ..... 58
2.5.2 Caminhos para o Currículo Atual ..... 59
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA ..... 70
3.1 Universo da Pesquisa ..... 70
3.2 Instrumentos e Coleta ..... 71
3.3 O Grupo Focal ..... 73
3.4 O Modelo CIPP ..... 74
3.5 Análise de Conteúdo ..... 76
3.5.1 Pré – Análise ..... 77
3.5.2 Construção das unidades de significação ..... 79
3.6 Aspectos Éticos ..... 81
4 PROCESSO DE ANÁLISE ..... 82
4.1 Análise De Contexto ..... 85
4.1.1 Perfil do Grupo Focal ..... 85
4.1.2 Perspectivas a Partir das Abordagens da Educação Física ..... 87
A) Abordagem da Saúde Renovada ..... 94
B) A Cultura como Elemento Central ..... 97
C) Abordagem Crítico-Superadora ..... 103
D) Abordagem Crítico-Emancipatória ..... 105

E) Abordagem Sistêmica ..... 108
F) Abordagem do Currículo Cultural ..... 110
G) Abordagens dos PCNs ..... 113
H) A Abordagem dos Jogos Cooperativos ..... 115
I) O universo lúdico na Abordagem Construtivista ..... 119
4.1.3 A Educação Física como uma Área de Conhecimento ..... 122
4.2 Análise De Insumos ..... 126
4.2.1 Recursos Humanos ..... 130
4.2.2 Recursos Materiais ..... 137
4.2.3 Recursos Diretivos ..... 142
4.2.4 Definição de Objetivos e Estratégias ..... 153
4.3 Análise De Processo ..... 161
4.3.1 Direitos de Aprendizagem ..... 161
4.3.2 Objetivos de Aprendizagem ..... 166
4.3.3 Eixo Corpo e Movimento ..... 171
4.3.4 Elaboração do Quadro de Ações ..... 175
4.4 Análise Do Produto ..... 189
4.4.1 Impactos da Proposta de Ações para a Educação Física Escolar do Município de Suzano ..... 191
4.4.2 Viabilização para a Efetivação da Proposta de Ações ..... 195
CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 205
REFERÊNCIAS ..... 213
APÊNDICE I – Instrução 17/SME, 22 de novembro de 2018 ..... 229
APÊNDICE II – Carta de Apresentação à SME ..... 234
APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ..... 237
APÊNDICE IV – Temo de Autorização para a Realização da Pesquisa ..... 239
APÊNDICE V – Roteiro para o Grupo Focal ..... 240
APÊNDICE VI – Instrução nº 17/SME/2019 de 13 de dezembro de 2019 ..... 243

# 1 INTRODUÇÃO

Uma sociedade organizada necessita de políticas que norteiem seus processos visando sempre o coletivo. O “Dicionário de Políticas Públicas” (AMABILE, 2012) aponta que as políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com grande abrangência e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade.

Para Souza (2006) a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Zoboli, Correia e Nova (2014) consideram que Políticas Públicas em Educação são o conjunto de princípios, de diretrizes e de ações estratégicas desenvolvidas pelos poderes públicos no objetivo da promoção e desenvolvimento da cultura educacional. A política educacional é prevista pela Constituição Federal e garante a educação a todos. A educação é dever do estado e direito do cidadão. Segundo a Constituição Federal (1988):

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Por governos democráticos, adotar-se-á o conceito definido por Benevides, em que a democracia é entendida como “o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” (BENEVIDES, 1996, p. 225). A autora afirma que esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social, liberdade e justiça. Em outros termos, reúne os pilares da democracia como a liberdade para a participação na vida pública, ao ideal republicano, aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea, quais sejam,

as liberdades civis, a igualdade, a solidariedade, a alternância e a transparência no poder, o respeito à diversidade e o valor da tolerância.

Assim, a gestão democrática do ensino ocorre quando há participação de todos os atores envolvidos no processo. Sobretudo, a participação docente que tem tamanha responsabilidade no processo ensino-aprendizagem. Podemos ver também essa concepção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996):

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Desta forma, para se alcançar a educação de qualidade é necessário que os sistemas educativos criem, entre outros instrumentos, mecanismo de construção de currículos, sua implementação e avaliação objetiva e pública para saber qual o seu impacto na sociedade (DELORS, 1996).

O currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes, as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007). Devido a sua importância os professores precisam se sentir parte desta construção.

Cada vez mais em educação se fala em processos democráticos onde os atores devem participar e coletivamente construir novos saberes. Arroyo (2007) relata que o trabalho coletivo é uma tendência que está se generalizando, pois assim os profissionais reveem os conteúdos de sua docência, planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos com os administradores, possibilitando, assim, construir parâmetros de ensino. Estes, por sua vez, constituirão em políticas públicas efetivas, pois serão de fato direcionadas aos atores principais: os estudantes.

A Secretaria Municipal de Educação de Suzano - SME, objetivando garantir as políticas educacionais atuais como, por exemplo, a educação de qualidade, levantou questionamentos que leva à luz da reflexão sobre currículo:

> Como pensar em um currículo que contemple o bairro que não tem acesso à internet, mas tem uma cultura agrícola? E os jovens e adultos que procuram a escola com saberes diferentes e com necessidades de aprendizagem? Como contemplar crianças russas advindas de outra cultura? E as crianças indígenas, as bolivianas e as chinesas, as que migram dos quatro cantos do País? (SUZANO, 2016, p. 13).

Após muito estudo e reflexão a SME de Suzano apresentou, em setembro de 2016, as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano - OCMS - como documento balizador para a sistematização curricular da rede municipal que garanta uma base comum de conhecimentos, a serem desenvolvidas no decorrer do processo de escolarização dos estudantes.

Assim, este estudo teve a finalidade de avaliar o quadro atual da Educação Física escolar da rede municipal de Suzano e propor alternativas que facilitem a sistematização curricular contextualizada, com vistas a melhorar a qualidade de ensino. Para isso surgiram algumas indagações: Quais concepções teóricas norteiam as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física da rede municipal de Suzano? De que forma uma construção coletiva poderá favorecer uma sistematização curricular?

## 1.1 Justificativa

A composição do quadro docente de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Suzano foi implementada a partir de agosto de 2011, após 1(um) ano do novo Estatuto do Magistério Público Municipal, sendo que por meio do mesmo passou-se a prever a existência do professor de educação básica II na rede.

Desde o início o grupo sempre passou por processos de atribuição de aulas anualmente em nível de rede, não havendo, para nenhum professor, a existência de escola sede. A justificativa da SME para este quadro é a permanente mudança da demanda escolar, diminuindo e aumentando turmas anualmente. Então sempre foi adotado o sistema de blocos de turmas e bloco de escolas (este segundo mais comum, pois a maioria das escolas possui um número reduzido de turmas), para garantir a cada professor 20 aulas dentro da jornada de 30horas, independentemente do lugar e da quantidade de turmas, visto que a educação infantil possui 1 aula

semanal e o ensino fundamental 2 aulas semanais. Esta informação é apresentada anualmente nas instruções sobre atribuição de que são publicadas, valendo para o exercício do ano seguinte. Atualmente encontra-se na Instrução nº 17 de 2018 que normatiza o processo de atribuição de escolas e períodos para o cargo de professor de educação básica II – Arte e Educação Física para o ano de 2019 (Apêndice I).

Diante desta realidade sempre ocorreu uma rotatividade destes profissionais pelas escolas municipais, visto que a cada atribuição a contagem de pontos dos docentes está alterada por fatores como dias trabalhados, licenças, entregas de títulos acadêmicos e bonificação por assiduidade. Estes fatores alteram a ordem de atribuição dos mesmos.

Com este quadro os docentes acabam conhecendo várias regiões do município e construindo uma visão macro do sistema municipal de educação e da cidade como um todo. Os estudantes, por sua vez, têm a possibilidade de ter vários professores de Educação Física no decorrer dos anos escolares. Este fator pode ser muito rico devido às variadas práticas pedagógicas adotadas por cada docente, mas também pode ser preocupante, pois não existe até o presente momento um mecanismo de mensuração sobre as escolhas curriculares, que podem estar sendo repetitivas ano a ano para os estudantes e, por sua vez, pouco significativas e desinteressantes, ficando ao sabor de cada docente.

Nesta perspectiva é necessária a avaliação educacional dos caminhos percorridos pela Educação Física escolar até o tempo presente com vistas à construção de um programa de sistematização curricular da cultura corporal de forma contextualizada com a realidade escolar do município de Suzano, a fim de garantir uma continuidade na aprendizagem por parte dos estudantes, gerando assim, mais qualidade na educação das mesmas.

Segundo as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano (2016), o docente, como o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, agente articulador dos saberes adquiridos na experiência, que vivencia e conhece a realidade cotidiana da escola, tem participação decisiva no plano do currículo. O professor, como construtor do currículo, é necessário em virtude da sua vivência nos processos escolares e na sua constante permanência no tempo e espaço escolar. Os sistemas educativos por sua vez, são responsáveis pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições

físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar.

O princípio da igualdade de oportunidades constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à progressiva concretização das diferentes vertentes da educação ao longo de toda a vida. Neste contexto, as políticas em educação também precisam ocorrer em longo prazo para que haja uma continuidade e reformas sejam concretizadas. Não podendo mais ocorrer as reformas em finais de mandatos governamentais, desconexas da realidade e que ficam sem uma continuação com o novo mandato. Para que seja possível esta “antecipação” deve ocorrer a análise dos sistemas educativos no campo dos diagnósticos, da análise prospectiva, do contexto econômico e social, das tendências mundiais em educação e da avaliação dos resultados quanto a sua eficácia (DELORS, 1996).

## 1.2 Objetivos do Estudo

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a realidade da Educação Física escolar da rede municipal de Suzano, com intenção de oferecer subsídios à composição de um currículo sistematizado, e de subsidiar uma política pública de ensino de qualidade.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar a visão dos professores de Educação Física da rede municipal sobre o seu objeto de ensino.

- Analisar as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano e suas adequações/ inadequações diante dos desafios contemporâneos.

- Examinar os parâmetros educacionais da rede municipal de ensino de Suzano com vistas a assegurar o princípio da garantia da qualidade da Educação Física escolar.

# 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 2.1 Estudos Acadêmicos Sobre Políticas Curriculares: Um Breve Histórico

Neste processo de revisão dos estudos em que foi abordado o tema das políticas curriculares no ensino fundamental, partiu-se da análise de pesquisas do currículo como prática social (MOREIRA; CANDAU, 2007), buscando os caminhos que a investigação científica trilhou nessa área e quais os avanços alcançados. Uma breve revisão histórica ajudará a delinear o panorama em torno de seu desenvolvimento e seu atual debate.

A história do currículo é composta por conhecimentos escolares que são artefatos sociais e históricos, portanto sujeitos a mudanças e flutuações, então jamais será uma realidade fixa e atemporal (MOREIRA; SILVA, 1994; GOODSON,1997). No currículo há objetivos humanos específicos. Porém o que se tem visto é a leitura superficial de que ele é um dado neutro imerso em uma realidade complexa. Os autores enfatizam que é preciso olhar para as estruturas curriculares de acordo com os padrões locais e nacionais.

Gesser (2002) confirma essa leitura neutralizada do currículo quando traz a história do currículo no Brasil vinda das teorias curriculares americanas, na qual as áreas específicas eram determinadas como disciplinas. Os professores possuíam participação passiva apenas implementando o que já estava previamente estabelecido por especialistas. Os conteúdos e metodologias possuíam uma visão unilateral. Esta perspectiva primava pela organização técnica e linear, é por este motivo que os cursos foram fragmentados em áreas específicas e assim se manteve ao longo de décadas. Ao longo do tempo foram surgindo estudos que desafiavam esta forma tradicional de empregar o currículo. Schimidt (2003) também afirma que todas essas peculiaridades e marcas foram transplantadas do currículo dos Estados Unidos e que no campo acadêmico as produções científicas sobre o debate deste tema são recentes.

Nos séculos anteriores ao século XIX, o currículo era centrado no desenvolvimento de habilidades profissionais. Os valores eram baseados nas

tradições históricas do ocidente. Quem determinava esses valores eram as instituições religiosas e as famílias. A educação era responsabilidade da família, então, com objetivos profissionais, o sistema de aprendizado era por artesãos com treinamento domiciliar. Os conhecimentos eram baseados em valores cristãos e não havia uma forma organizada e oficializada de currículo. Mais adiante, com o advento da literatura clássica e da psicologia da aprendizagem, algumas reformas ocorreram no campo educacional, entre elas mudanças curriculares. Os professores passaram a ser os transmissores dos conteúdos dispostos nos clássicos da cultura ocidental em disciplinas específicas (GESSER, 2002).

Nos séculos XVII e XVIII o movimento Iluminista começou a questionar essa educação dos livros clássicos e argumentou que o currículo também deveria estar centrado nas experiências de vida e observação. Este período foi marcado por grandes descobertas científicas como Galileu e Newton, por exemplo. Neste período os valores do currículo deixam de ser baseados na fé e passam a ser baseados na razão, no método científico e nas experiências para organizar as formas justas de viver em sociedade. Então, no século XIX surgiram propostas curriculares baseadas nas experiências e interesses dos estudantes. Estas propostas foram compreendidas como progressistas e foram extremamente significativas influenciando o mundo (SCHMIDT, 2003).

No início do século XX, as mudanças sociais, como a industrialização e a urbanização, influenciaram o currículo como um campo sistemático de trabalho na educação. As grandes mudanças e expansões dos Estados Unidos influenciaram um contexto semelhante no Brasil. Com essas mudanças sociais houve uma grande revolução na ciência, como, por exemplo, a teoria da relatividade de Einstein. Outro exemplo foi a influência do movimento da eugenia nos anos vinte, os seus valores foram passados por meio da educação e isto influenciou grandes conflitos raciais, inclusive em esfera global. Isto provocou um grande fervilhão nas mudanças do currículo (SELDEN, 1999 APUD GESSER, 2002). Surgiram a partir daí algumas correntes teóricas de grande influência para o currículo. Entre elas, uma se constitui pelo currículo tecnicista de Bobbit e o outra pela educação progressista de Dewey, Decroly e Kilpatrick, a partir dos anos 20. Ambas foram impulsionadas pela ciência, mas com propósitos distintos (GHIRALDELLI JR., 1987; SCHMIDT, 2003).

As décadas de cinquenta, sessenta e setenta foram o período influenciado por muitos estudos importantes sobre o currículo como construção social, coincidindo com um período de mudanças no mundo ocidental e na educação de forma geral. Podemos ver estudos do americano Ralph Tyler (1949), da estoniana Hilda Taba (1962), das brasileiras Dalila Sperb (1966), Marina Couto (1966) e Lady Traldi (1977), estes com uma visão mais liberal da educação e suas contribuições sociais. Em outro sentido podemos ver o americano William Pinar (1975), o europeu Michael Young (1971) e o brasileiro Paulo Freire (1968), com a proposição de um currículo crítico.

Os princípios do currículo tecnicista têm como base os princípios de desenvolvimento e administração científica idealizados por Frederick Taylor. Estes têm como objetivo aplicar o conhecimento da indústria, tornando o currículo escolar eficiente com gastos reduzidos para a formação de trabalhadores capacitados a colaborar com o desenvolvimento econômico. Neste currículo, nos moldes da visão empresarial-tecnocrática, o papel do professor era o de instrutor através de métodos precisos que desenvolvessem as habilidades técnicas esperadas (SILVA, 1999; GHIRALDELLI JR., 1987).

Outra corrente teórica foi proposta por Tyler, após a segunda guerra mundial, conhecida como uma das mais influentes nas décadas seguintes até a presente data (SILVA, 1999; SCHMIDT, 2003). As necessidades dos estudantes e da sociedade, definidas pelo Estado no currículo, também são consideradas e o papel do professor limita-se pela implementação destes objetivos. Esta concepção é semelhante à de Bobbit pelo caráter técnico, porém com suas especificidades (SILVA, 1999; GESSER, 2002). Ralph Tyler propôs princípios básicos que respondessem a quatro questões básicas: como selecionar objetivos, como selecionar as experiências de aprendizagem, como organizar essas experiências e como avaliar sua eficácia. O interesse de Tayler pelas experiências de aprendizagem dos estudantes se apresenta como um traço de identificação com ideias progressistas (SHIMIDT, 2003).

Confirmando essa concepção que se compreende dominante, Faure (1972), no documento da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO afirmou que toda instituição provavelmente exercia alguma influência estabilizadora e a própria atividade de ensinar envolvia, além disso, uma tendência à repetição, a buscar e cultivar formas, fórmulas e formulações, como a atividade jurídica.

A crítica relacionada a estas concepções de organização curricular constitui-se pelo fato de as mesmas se caracterizarem por uma visão técnico-linear e unilateral do processo educacional como um todo (SCHMIDT, 2003).

Saviani (2010) complementa dizendo que na década de 60 o planejamento educacional brasileiro estava sob responsabilidade de tecnocratas. Neste período o MEC estava subordinado ao Ministério do Planejamento, cujo corpo dirigente era oriundo da área das Ciências Econômicas. Os tecnocratas acusavam a escola brasileira como excessivamente politizada e de baixo rendimento e lançaram propostas de modernização do sistema escolar (GUIRALDELLI JR., 1987; SCHMIDT, 2003).

Segundo Gesser (2002) e Schmidt (2003) houve um grande incentivo do governo americano para um currículo centrado nas disciplinas voltadas à ciência, tais como a física, a biologia, a química e a matemática, então o foco era a ciência e a tecnologia. Esse movimento altamente significativo influenciou diversos países, incluindo o Brasil. As autoras afirmam que esta tendência ganhou grande poder no meio educacional devido a eventos sociais de repercussão global, como, por exemplo, o lançamento do satélite russo Sputnik na década de cinquenta e a guerra fria.

Em reação ao currículo tecnicista, nas décadas de 60 e 70, movimentos sociais de contestação, como os dos direitos civis (sobretudo no Estados Unidos, mas com forte influência no Brasil), relacionados aos grupos considerados minorias, conduziram o currículo a uma nova discussão que visava a necessidade de reforma. Emerge daí a pedagogia crítica que traz a proposta de um currículo voltado para as questões sociais. Nesta contrapartida, o currículo progressista, representado principalmente por Dewey, tem como princípio o diálogo entre professores e estudantes para estabelecer o que deve ser estudado, ou seja, as experiências e interesses dos estudantes são levados em consideração como base para a educação. Entre os objetivos educacionais, nesta perspectiva, está a cooperação mútua para o crescimento de todos. A educação não é vista como uma preparação para o futuro profissional, mas sim para o crescimento pessoal e progresso social. Dewey não deixa de enfatizar a importância do conhecimento sistematizado, então o professor ganha a característica de facilitador e organizador da aprendizagem (GESSER, 2002).

Para este movimento progressista da educação, o currículo deve ser organizado em torno de problemas sociais reais ajudando a reconstruir a sociedade e

buscar soluções para as crises sociais e culturais, utilizando assim, os estudos sociais em salas de aula para uma educação voltada para justiça social (STANLEY, 1992 apud GESSER, 2002).

Segundo Goodson (1997), os currículos progressistas buscaram mudar a ordem social ao invés de perpetuá-las através de temas como desigualdades sociais e econômicas que devem ser discutidas no seio escolar. Assim, as abordagens críticas apontaram a sala de aula como espaço de negociação e concretização. O autor defende que o currículo era o que se passava em sala de aula e não o que vinha "pronto", "de cima", que por vezes era até considerado irrelevante. Porém, segundo Gesser (2002) este volume de tentativas e reformas não alteraram as disciplinas básicas ou tradicionais. Embora tenha havido estas disputas de campo entre estas teorias curriculares, pode-se perceber na prática do cotidiano escolar a postura teórica do currículo tecnicista de Tyler (hegemônico).

Ainda sobre a pedagogia crítica, ela enfatizou a libertação do indivíduo por meio do estudo crítico da realidade social, política e econômica, no sentido de conscientizar as diferentes classes e estruturas sociais para a promoção da justiça social. Freire (1987) apontou esta ação como a humanização da sociedade em sua totalidade. Para a pedagogia crítica, os currículos tradicionais são desconectados da realidade e não visam o desenvolvimento da consciência crítica. Apple (1979) apud Gesser (2002), apoiado nas ideias freireanas, ressalta o currículo como texto político que serve a propósitos específicos como a manutenção do estado atual, preservação da estratificação social, libertação das pessoas e, assim, sucessivamente. Afirma que há um currículo oculto baseado na hegemonia e o vincula como o resultado da transmissão social e política do status quo.

Schmidt (2003), argumenta que surgiram duras críticas às teorias que fundamentavam o currículo crítico de um modo geral, e de Apple em particular, pois seus estudos apresentavam argumentos bastante complexos e falta de recomendações práticas. Para Macedo (2012), as teorias críticas que defendiam a emancipação dos sujeitos explicitavam, em princípio, vínculos entre a escola e a sociedade em sentidos que vão além do ensino. Mas reduziu a apenas mais um projeto de ensino, pois deu centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, que muitas vezes é externo ao sujeito e apenas estratégico.

Macedo (2012) apresenta algumas aproximações entre as perspectivas de caráter crítico e a tecnicista. Para a autora, nas duas correntes se concebe a ideia de que a escola tem um compromisso fundamental com o conhecimento como ferramenta (no que diz respeito a sua transmissão e recriação) e isso se vincula a um projeto social mais amplo. Além disso, é na escola que os conhecimentos são selecionados, organizados, ensinados e aprendidos. Assim, nas duas perspectivas, o projeto de educação se trata de um projeto de domínio, através da utilização mais ou menos crítica do conhecimento social aprendido e, esse conhecimento, uma vez apropriado, fará do sujeito um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico. A autora ainda reforça que, as duas correntes influenciaram o debate curricular no Brasil.

Mais recentemente se tem percebido que a volta pelas bases curriculares tem ganhado maior aceitação. Isto não nega a negociação em sala de aula ou vice-versa. Mas os conteúdos tradicionais são reconstituídos, reinventados, reorganizados para novas finalidades. Goodson (1997, p. 20) defende que “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. Em termo práticos, aponta que o currículo se torna o aspecto tangível de padronização de recursos financeiros, avaliativos, materiais, etc., além disso, ele é um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável, tornando-se o roteiro oficial para a estrutura institucionalizada da educação. Pode-se notar a partir do discurso do autor dois objetivos principais do currículo, o objetivo simbólico através da legitimação das intenções educativas por meio da publicação e comunicação do mesmo, e o objetivo prático que é a distribuição de recursos e benefícios para a comunidade escolar.

Neste sentido, o currículo, que é flexível, fixa parâmetros importantes para os contextos educacionais, pois com estas predeterminações é possível compreender o conhecimento de valores, objetivos e interesses individuais e locais promovendo as negociações em sala de aula e os ajustes no próprio currículo.

Gesser (2002), aponta as perspectivas multidisciplinares como sendo as mais defendidas por investigadores e pedagogos. Estas são sustentadas por temas de fundo cultural, social e histórico da realidade escolar. Diante dos temas os professores e estudantes buscam conhecimento para resolver problemas, promovendo o pensamento crítico e privilegiando a justiça social. Nota-se que o conhecimento disciplinar não foi descartado, mas contextualizado de acordo com a realidade,

preparando melhor os estudantes para o exercício da cidadania. Esta nova forma de compreender a educação e construir o currículo reflete uma era pós-moderna, onde há a busca por reflexão, investigação, interpretação e compreensão. Neste contexto o conhecimento é entendido como reflexo dos interesses humanos, valores, e ações que são socialmente construídos. Esta perspectiva pós-moderna desafia a perspectiva tradicional da lógica moderna do positivismo (SLATTERY,1995 APUD GESSER, 2002). O papel do professor deixa de ser passivo e especializado, mas assume uma visão multicultural, questão almejada no contexto educacional da atualidade.

Ghiraldelli Jr. (1987) afirma que as teorias curriculares caminharam entre processos curriculares contraditórios, como os expressos acima, apresentando muitas vezes retrocessos. Com isso, os educadores vêm incorporando princípios conflitantes e o trabalho na sala de aula torna-se resultado da mescla de diversas tendências curriculares. O autor questiona qual a vantagem de lutar por uma nova concepção, visto que isto só contribuiria com uma *"*salada teórica*"*. O mesmo defende a busca pela hegemonia de uma nova concepção pedagógica democrática no sentido de atender aos interesses sociais.

Para Gesser (2002), embora tenham surgido muitas proposições críticas e renovadoras, estas ainda representam experiências isoladas no contexto educacional, de forma que as escolas normalmente permanecem voltadas para os fundamentos reconhecidos como concepção tradicional de currículo, representante de uma perspectiva acadêmica tecnicista. Schmidt (2003) complementa afirmando que a história da educação brasileira é fortemente marcada pelo tecnicismo americano, e posiciona-se dizendo que não existe o melhor currículo, porque uma vez que implica uma posição de valor, será melhor para um grupo que opta por determinados valores e pode não ser válido para outro grupo, porque ele fez outras opções. Silva (1999, p. 14) afirma que:

> Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro "ser" do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).

O autor ressalta que os defensores dos currículos tradicionais se consideram neutros, científicos e desinteressados, mas os defensores de currículos progressistas

argumentam que não existem teorias neutras, científicas e desinteressadas, e sim implicadas em relações de poder (SILVA, 1999).

Assim, considera-se relevante esta breve revisão histórica para a compreensão de como ocorreram e ocorrem as grandes reformas curriculares e suas tentativas por vezes invalidadas.

## 2.2 Educação Física e o Currículo no Decorrer Histórico

A Educação Física foi incluída no currículo escolar, em 1854, como obrigatória, no ensino primário com a ginástica, e no ensino secundário com a dança, com a Reforma Couto Ferraz, através do Decreto 1331A de 17 de fevereiro de 1854. Isto ocorreu apenas no município do Rio de Janeiro (BRASIL, 1854). Sua ampliação para outros estados, com o nome de ginástica, ocorreu no século seguinte em meados da década de 1920 (DARIDO, 2003).

Castellani Filho (1988) relata que no Brasil Império a Educação Física sofreu obstáculos, uma vez que as famílias nobres a viam somente como o preparo físico para o desenvolvimento de trabalhos manuais feitos por escravos. Os médicos defendiam a Educação Física, pois a mesma trazia melhores condições de saúde na vida adulta e na velhice e os educadores passaram a defender a Educação Física, baseados na teoria da medicina. Os pais de família até entendiam seus filhos fazendo atividade física por causa das instituições militares, mas eram contrários à prática para suas filhas.

No início do século XX, houve a sistematização do currículo da Educação Física na escola por meio dos métodos ginásticos propostos pelo sueco RH. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess. Em todos, o objetivo era aprimoramento físico, não havendo uma preocupação em passar uma fundamentação teórica. Esses métodos buscavam atender interesses sociais de prosperidade da nação através de bons hábitos de saúde, e de fortalecimento para o combate, a luta, para atuar na guerra. As concepções foram denominadas de higienista e militarista (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES ET AL., 1992; DARIDO, 2003; JUNIOR; LOVISOLO, 2005).

Segundo Júnior e Lovisolo (2005) houve outra concepção no mesmo período interligada à ideia higienista que se convencionou como eugênica, ou seja, a ideia de melhoramento da raça do povo brasileiro através do controle e planejamento da reprodução ajustado ao ensino de hábitos de saúde. Segundo os autores, as propostas de controle de reprodução com princípios Darwinistas nunca foram seguidas no Brasil. Então, o instrumento utilizado para educar o povo foi a Educação Física com intervenções ginásticas em seu período inicial. A ideia centrava-se em adquirir hábitos higiênicos e aprimorar o corpo através dos exercícios com objetivos de conservar a saúde individual e coletiva.

A partir da década de 30, sob influência do 'escolanovismo' e seus pressupostos liberais democráticos de respeito à personalidade da criança, visando desenvolvê-la integralmente, a Educação Física passou, em tese, a ser entendida como um meio da educação, passando de um conceito anátomo-fisiológico para outro biossocial-filosófico. Mas seu currículo, na prática, permanece com as mesmas atividades ginásticas (DARIDO, 2003). Esta concepção, denominada pedagogicista, aos poucos vai alterando a postura do professor para um caráter mais dialógico, que busca a formação integral (GHIRALDELLI JR, 1991).

Com a publicação de leis advindas de políticas educacionais de grande impacto no cenário brasileiro, a Lei Diretrizes e Bases da Educação de 1961, garantiu o compromisso político de ampliar a educação primária obrigatória de quatro para seis anos e, em seu artigo 22, apresentava a Educação Física como prática obrigatória nos cursos primário e médio até os 18 anos. Em 1969, através do Decreto-Lei nº 705, tornou-se obrigatória a prática de Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, incluindo superior, seu currículo possuía predominância esportiva. Trecho que só foi revogado na LDB de 1996 (BRASIL, 1961).

De acordo com Soares et al. (1992), o currículo da Educação Física nesse período era baseado no esporte institucional. O Brasil observou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da sociedade há várias décadas. Nas décadas de 60 e 70, a ideia central girava em torno do Brasil-potência, que tinha como objetivos centrais a busca por um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO, 2003).

Na segunda Lei de Diretrizes e Bases de 1971, o ensino primário e ensino médio passaram a se denominar Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau. Além disso, a partir dessa lei a obrigatoriedade escolar foi ampliada de seis para oito anos de duração, importante fator da ampliação do Ensino Fundamental. A Educação Física foi ratificada como obrigatória em todas as etapas de escolaridade compondo o currículo pleno e deveria estar de acordo como Decreto 69450 de 01 de novembro de 1971 que regulamentava o funcionamento da mesma em todos os níveis (BRASIL, 1971).

O Decreto denominou a Educação Física como "atividade" e esta tinha como finalidade despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do estudante contribuindo para as finalidades da educação nacional. Seus conteúdos foram definidos e enfatizados em vários trechos do Decreto como sendo de caráter *"*desportivo e recreativo*"* (BRASIL, 1971a).

Este documento refletiu o viés higienista como sendo uma das principais finalidades da Educação Física. Isto passaria a ser evidente na construção do currículo da disciplina e com esta finalidade, outras como a aptidão física, conforme é apresentado a seguir:

> [...] I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade. II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios...] (BRASIL, 1971a).

E ainda ficou estabelecido, conforme parágrafo 1º do artigo 3º, que a aptidão física constituía a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1971a).

A construção do currículo de cada estabelecimento seria realizada por intermédio de um plano anual elaborado pelo diretor e pelos professores de Educação Física e seria construído de acordo com os meios disponíveis e as peculiaridades dos estudantes. A ênfase esportiva pôde ser observada no artigo 9º, em que a participação

dos estudantes nas atividades de competição esportiva oficial, seja em fase preparatória ou em âmbito estadual, nacional e internacional, foi considerada como atividade curricular da Educação Física (BRASIL, 1971a). O currículo neste período foi denominado de esportivista (DARIDO, 2003).

Outra determinação para a construção do currículo (expressa no capítulo 10) foi de que o professor de Educação Física utilizasse, como alternativa aos dias impossibilitados de utilizar áreas livres para as aulas, temas envolvendo a abordagem das problemáticas de saúde, higiene e aptidão física (BRASIL, 1971a). Ainda, ficou estabelecido no artigo 11 que órgão competente do Ministério da Educação e Cultura divulgaria, convenientemente, os testes de aptidão física, com a finalidade de orientar os estabelecimentos e acompanhar a evolução das possibilidades dos recursos humanos nacionais (BRASIL, 1971a).

Júnior e Lovisolo (2005) afirmam que a dependência entre a Educação Física e as relações específicas entre atividade física e saúde, de caráter higienista, talvez ainda não tenham acabado, mesmo não sendo mais a medicina e a biologia as ditadoras das regras sobre o currículo escolar.

Para Bracht (1999), esse modelo focado no esporte não mudou os princípios fundamentais antes postos nas práticas da Educação Física através da ginástica, que era a construção de corpos saudáveis e dóceis através de uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista. Porém, em virtude das novas necessidades sociais (e políticas) desse fenômeno, foram atribuídos novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional).

Fensterseifer e Gonzalez (2013) criticaram este decreto, apontando que esta característica de atividade atrelada apenas ao “exercitar-se”, distanciou a Educação Física dos objetivos republicanos da escola, atribuindo apenas algumas generalidades do tipo: ‘formação integral’, ‘socialização’, ‘interdisciplinaridade’, exercendo apenas a função de ‘bengala’ para as outras disciplinas, uma ‘compensação desestressora’, o que acabou sendo relegada a um segundo plano no espaço escolar.

Na década de 80 surgiu, no meio acadêmico, o movimento renovador da Educação Física, mobilizado pelas ações sociais e políticas em prol da redemocratização do país, que agiu na busca da paridade da Educação Física com

os demais componentes curriculares e fez várias críticas ao currículo (DARIDO, 2003; MOURA, 2012; FENSTERSEIFER; GONZALEZ, 2013; GONZALEZ, 2017). Moura (2012) aponta que a crítica se estabeleceu sobre todo o passado da Educação Física, desde os higienistas, com o movimento ginástico do século XIX, até os tecnicistas do esporte na década de 1970. O autor diz que a empolgação da militância deste grupo, que ocorreu em mão única, o levou a ignorar que os movimentos higienistas, militaristas e tecnicistas contribuíram para a Educação Física se consolidar como disciplina escolar.

Bracht (1999) e Moura (2012) dizem que o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Segundo os autores, a Educação Física, no campo acadêmico e nas discussões pedagógicas, foi muito influenciada pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de origem marxista e, num primeiro momento o movimento progressista apresentava-se homogêneo, mas após duas décadas já era possível identificar várias propostas com diferenças importantes entre si.

O ponto comum entre elas, apontado por Vianna e Lovisolo (2009) e Moura (2012), é a oposição a instrumentalização da escola a partir das classes dominantes, mediante a educação tecnicista. Segundo eles, os teóricos da linha crítica utilizam os mesmos argumentos elaborados pelas teorias crítico-reprodutivistas, seguida pelas teorias histórico-críticas e minimizam a importância de dar aos sujeitos das camadas populares, a possibilidade de desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento de sua autonomia e competência para a vida profissional. Os autores ainda ressaltam que o equilíbrio entre a pedagogia, a técnica e a política cada vez mais são responsabilidades do professor, mas algumas concepções de educação contra hegemônicas abrem mão desta discussão (a respeito desse equilíbrio) e levam a equívocos da prática escolar das camadas populares.

Entre as principais propostas estão a desenvolvimentista, a da psicomotricidade, a construtivista, a da perspectiva da saúde, a crítico superadora e a crítico emancipatória. As quatro primeiras não se vinculam à teoria crítica da educação, no sentido de que a educação na sociedade capitalista vigente é papel central do componente, já as duas últimas têm essas tratativas como elemento central.

Para essas duas correntes progressistas as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso (BRACHT, 1999; MOURA, 2012). Vianna e Lovisolo (2009) ressaltam que os teóricos do movimento renovador, ou seja, da perspectiva crítica da Educação Física, compactuavam com os críticos do chamado tecnicismo da educação. Estes apresentaram o tecnicismo, que baseava o modelo esportivista, como algo radicalmente contrário ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica do professor e do estudante, e, por isso, o tradicionalismo e o tecnicismo deveriam ser eliminados do universo educacional por serem antagônicos com a transformação escolar e social. Segundo os mesmos autores, estes extremos tornaram o campo da educação (e da Educação Física) uma arena de luta política, deixando em segundo plano aspectos centrais como valores e objetivos, inviabilizando, por parte dos atores participantes do processo educacional, uma educação satisfatória. Ainda segundo os autores, o que se pode observar são frações, partidos, “seitas” e por aí adiante.

Moura (2012) salienta que o debate desses teóricos do movimento renovador se estruturou em suposições sobre a prática, mas com ínfima quantidade de publicações sobre a própria aula de Educação Física, sobre o cotidiano escolar, então operou sobre análises que desconsideraram questionar quais as dificuldades dos professores, se suas preocupações eram mesmo luta de classes, alienação, a influência da mídia, o sistema capitalista e demais denúncias. Para o autor, de um modo geral, eram excessos de denúncia e falta de propostas de âmbito prático.

Anos mais tarde, com a nova e atual LDB de 1996, o artigo 26, parágrafo 3º, apresenta a Educação Física não mais como “atividade”, como estava no Decreto 69450/71, mas como “componente curricular obrigatório da educação básica integrado à proposta pedagógica da escola”. Segundo a Constituição Federal de 1988, enquanto cidadãos, todos têm direito a educação (BRASIL, 1988). Portanto, a Educação Física ao ser considerada componente curricular obrigatório, a partir da LDBEN, todos os estudantes da Educação Básica devem participar dessas aulas independentemente de cor, raça, etnia e classe social. Como componente curricular, para que possa atingir os seus reais objetivos, ela precisa estar pautada nas diretrizes da educação brasileira.

Foram apresentados dois motivos principais para as mudanças ocorridas na Educação Física. Com relação ao modelo educacional, era necessária uma formação dos homens para a consciência do tempo em que vivem e, com relação aos interesses relacionados a aptidão física e produtividade, o avançar de um processo de automação da mão de obra secundarizou os interesses por um corpo produtivo (DARIDO, 2003). Assim, adotou-se o caráter de componente que compõe o currículo da escola e, nesse caso, é responsável por um conjunto de conhecimentos que são oriundos do universo da "cultura" corporal de movimento.

Porém, diversos autores e pesquisadores, adeptos da pedagogia crítica, criticam a lei, apesar da evolução, pois no mesmo parágrafo, a Educação Física traz o termo facultativo para alguns estudantes em algumas situações:

> I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-lei nº 1044 de 21 de outubro de 1969; VI – que tenha prole (BRASIL, 1996).

Essa facultatividade representou e representa, para estes autores, um viés de biologização do componente curricular que foi herdado do seu passado intimamente ligado aos princípios higienistas e de aptidão física. Para Castellani Filho (1998, p.18), com o novo texto da LDB de 1996 referente à Educação Física:

> "...retira-se a camisa de força que a aprisionava nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno embora a permanência do seu caráter facultativo revele que o perigo da estreiteza pedagógica ainda à espreita".

Ainda, o mesmo autor diz que a legislação atual não se afastou o suficiente da Educação Física entendida como "atividade" e tudo o que está por trás, porém sua integração à proposta pedagógica da escola ampliou os horizontes, abrindo a possibilidade para as distintas concepções pedagógicas.

Mendes e Azevêdo (2010) afirmam que essa configuração atual do componente curricular Educação Física na LDB impossibilita seu objetivo que deve estar ajustado à proposta pedagógica da escola, devido à facultatividade, a possibilidade de substituição por outra atividade prática não escolar, a exclusão na Educação de Jovens e Adultos - EJA e a quantidade reduzida de aulas, permitindo

uma autonomia que faz com que cada estabelecimento de ensino venha a definir os rumos da Educação Física.

Fensterseifer e Gonzalez (2013) afirmam que diante de alcance do status atual de componente curricular como as outras áreas, atrelado ao PPP da unidade escolar, cabe aos professores proporem as soluções para os problemas apresentados, socializando-os, registrando e, principalmente, submetendo à crítica dos pares. Do contrário, suas verdades outrora defendidas, não passam de verdades insuficientes para enfrentar os desafios postos à Educação Física Escolar. Exemplificam como um dos desafios, o de fazer o estudante compreender o universo da cultura corporal de movimento, considerando as questões ético-políticas, ou seja, que desenvolvam um compromisso com o mundo, e não fiquem apenas no campo da execução prática dos conteúdos apresentados e, ao mesmo tempo, não desvalorizem sua característica principal que é o movimento. Outro aspecto, proposto para reflexão pelos mesmos autores e por Bracht (1999), trata-se da legitimidade social da área.

Segundo Fensterseifer e Gonzalez (2013), não se deve confundir legalidade (que já está garantida) com legitimidade. Esta depende de muito trabalho (e estudo) dos profissionais da área. Implica reconhecer que, como professores, devem cada vez mais ampliar seus conhecimentos, com a finalidade, entre outras, de reconhecimento social. A sociedade só se sensibilizará se reconhecer nos professores esse conhecimento. E sugerem que, mais do que reclamações do que fizeram com a área historicamente, se coloquem no propósito de pensar o que vão fazer com a continuidade desta história. Os desafios são teóricos e práticos e os professores devem se preocupar com as duas dimensões, caso contrário perpetuarão a relação apenas instrumental da Educação Física no seio escolar.

Para Bracht (1999), as vertentes da aptidão física e do esporte não sustentam mais esta legitimidade, ao passo que as perspectivas progressistas ainda carecem de discussão relativas à sua implementação e no campo teórico com relação às suas bases epistemológicas. O autor enxerga uma visão neotecnicista/economicista da educação, com foco para o mercado de trabalho, dando ênfase às mudanças tecnológicas do processo produtivo. E ainda ressalta que a crescente privatização e individualização da saúde promovida pelo Estado mínimo neoliberal promove a oferta e o consumo dos serviços ligados às práticas corporais fora do âmbito da escola, não

lhe reservando nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público.

Apoiando esta ideia, Correia (2016) afirma que a legitimação de todo ou qualquer componente curricular se dá a partir da relevância social dos seus conteúdos e da consistência desses no interior da dinâmica dos saberes escolares, didática e currículo. Dar conta disto, ou seja, estudar sobre os saberes, didática e currículo da Educação Física, então, se faz necessário pelo processo dinâmico que ocorre com a cultura e a sociedade. Sua constante produção, disseminação da informação e conhecimento impede que os currículos, as didáticas e os conteúdos de ensino permaneçam estáticos ou imutáveis.

Ainda sobre a legitimidade, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) afirmam que a identificação e sistematização curricular da Educação Física, podem fornecer explicações que são confiáveis e possibilitam novas formas de ver o mundo, pois passou por estudos, organização, pelo crivo metodológico, e poderá ser mais um subsídio para auxiliar os docentes a superar problemáticas pedagógicas. Do contrário, sem elementos balizadores, a organização curricular fica sob responsabilidade individual de cada professor que provavelmente utilizará suas próprias experiências ou, no máximo, de seus colegas.

No artigo 27, a LDB de 1996 apresenta algumas diretrizes que devem ser observadas na formulação dos conteúdos curriculares da educação básica como:

> I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Com relação ao desporto educacional, Castellani Filho (1999) ressalta que o mesmo é comumente uma política que orbita em torno dos valores do esporte profissional (de rendimento), muitas vezes esquecida como política educacional, servindo à mera descoberta de talentos esportivos, espécie de retroalimentação do sistema esportivo. Isto tem impacto sobre a construção de objetivos e do currículo da Educação Física escolar.

Mendes e Azevêdo (2010) citam que políticas públicas voltadas para o esporte despertam maior interesse político e econômico, incentivando a formação de atletas, e um, “pão e circo”, além de oferecer ao mercado mais uma fonte de acúmulo de

capital. Então, a Educação Física escolar obteve menor importância por parte do Estado, e o “bem-estar social” e “qualidade de ensino” se traduzem em políticas empobrecidas.

## 2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) de 2013 surgiram a partir de amplos debates e da constatação de que as várias modificações legais – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas (MACEDO, 2012; BRASIL, 2013). Formuladas pelo Conselho Nacional de Educação como atribuição federal, possuem, como é apresentado no corpo do próprio documento, forças “mandatórias” para todos os sistemas (BRASIL, 2013, p. 7). Este documento define princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Apresenta três objetivos:

> I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
> II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
> III – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013).

Com base nos princípios dos dispositivos legais, as DCNs orientam para a compreensão de que a escola possui autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, de acordo com o seu PPP, o currículo para que seja alcançada uma educação para todos com qualidade social (MACEDO, 2012). Para Santos (2010), as normativas do Estado representam o ideário de uma época, que pode não

se realizar ou se realizar apenas parcialmente, pelas dificuldades práticas para sua efetivação, por exemplo, a falta de estruturas materiais e humanas que o sustentem. Elas podem ser interpretadas a partir da cultura local e transformar ou o recontextualizar, de acordo com as experiências de seus agentes e das condições presentes naquele espaço. A autora justificou o desenvolvimento das DCNs, na ocasião, a parte correspondente ao ensino fundamental de 9 anos, pelo período que a educação estava (e pode-se dizer que ainda está) atravessando. Segunda a mesma, vive-se um período em que a educação ganha um destaque nunca alcançado. Esse aumento do interesse pela educação advém, sobretudo, da divulgação dos baixos resultados do desempenho dos estudantes da educação básica. Nessa perspectiva, o aumento do interesse pela educação pode ser entendido como resultado do aumento de demandas relativas à qualificação da mão de obra e também da necessidade de ampliar a capacidade de o país atrair investimentos, a partir da melhoria de seus índices educacionais. No país há movimentos renovados e ampliados para o aumento da qualidade, por exemplo, o movimento Todos Pela Educação. Em harmonia, também no exterior pode-se observar a busca pela eficiência no campo educacional por meio de políticas públicas fundadas em critérios econômicos, decorrentes de uma visão mercantil e mercadológica da educação.

Porém, no texto das DCNs o currículo é definido a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem, ou seja, das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes e difundir valores fundamentais do interesse social, baseando seus estudos em Moreira e Candau (2007).

Apoiado por esta concepção, o documento afirma que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de escolhas e criação de saberes, tornando um campo conflituoso entre as pessoas, suas concepções sobre conhecimento, aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo, assim, políticas curriculares não são apenas propostas, mas são processos de planejamento construídos em múltiplos espaços, por múltiplas singularidades constituindo um corpo

social da educação. Ao discutir sobre políticas curriculares, deve-se atentar que seus princípios estão referenciados e garantidos à educação formal na Constituição Federal e leis posteriores relacionadas à educação e estão atrelados com o bem comum e a ordem democrática (BRASIL, 2013).

É importante observar, a partir dos seus discursos e argumentos apresentados, em qual corrente teórica as DCNs estão pautadas. Santos (2010), apresenta duas possibilidades teóricas principais. Uma delas se identifica com a proposta dos educadores críticos, que corresponderia às posições daqueles que trabalham com a educação como emancipação, estando esta voltada para a construção de uma sociedade mais justa, combatendo, portanto, todos os tipos de assimetrias sociais. E a outra se identifica pelo viés da eficiência da educação, privilegiando critérios econômicos em suas decisões. Esta última posição é coerente com princípios postos por organismos internacionais, como o Banco Mundial ou a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, cuja preocupação maior é aumentar a eficiência dos sistemas educacionais, partindo de critérios econômicos e da introdução da cultura empresarial, baseada em princípios derivados do funcionamento do mercado e da organização do trabalho e centrada na avaliação do desempenho, medido em termos do alcance de metas preestabelecidas.

Ao lado disso, defendem a ideia da aliança entre o setor público, o setor privado e o terceiro setor para o financiamento e desenvolvimento de projetos educacionais. Segundo a autora, o objetivo central posto para a educação é de que esta possa atender às demandas oriundas do mercado de trabalho, aumentando a competitividade da mão de obra do país. Assim, Santos (2010) conclui que atualmente, no campo educacional, é uma mescla dessas ideias baseadas na adoção de ideias na moda, na influência das pesquisas, e na busca também pela melhoria de ideias já utilizadas e de tudo aquilo que parece que funcionará. Concordando com Santos, Macedo (2012) compreende as DCNs como um instrumento normativo que ecoa fragmentos teóricos, na forma de textos híbridos, que são produtos de lutas políticas para significar o currículo.

Cabe destacar que as DCNs foram pautadas por um conjunto de referenciais denominados de “Indagações sobre o Currículo” (2007), elaborado pelo MEC justamente para subsidiar tal normativa. Neste conjunto a concepção de currículo é definida como “as experiências escolares que se desdobram em torno do

conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). Os autores defendem que é pela intervenção do currículo que ocorrem os processos na escola e que se sistematizam esforços pedagógicos. Citando Silva (1999), afirmam que as discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade permeiam as discussões sobre currículo.

Macedo (2012) argumenta que o currículo como saber e poder tem base em Foucault, e isso implica num domínio de estratégias de governo e produção de sujeitos particulares envolvidos em hierarquias e assimetrias. Esses sujeitos produzem culturas como práticas de significação e representação que compõem o currículo e tem efeitos reais de verdade e poder, produzindo, assim, identidades sociais. Para a autora, esse poder pode ou não constranger o ser representado e não necessariamente se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação. E ainda, essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito.

Em seu artigo 14 as DCNs determinam, conforme as leis, os conteúdos que compõem a base nacional comum em forma de áreas do conhecimento, citando aí a Educação Física, justificando que as atividades corporais são conhecimentos e saberes produzidos culturalmente. E a parte diversificada vem complementando a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e das comunidades escolares e seus conteúdos podem ser organizados em formatos variados pelos sistemas e instituições escolares. Com isso, entende-se que não há uma oposição entre os "conhecimentos universais" elaborados pela BNCC e os demais aspectos culturais e particulares que estão presentes nos diversos contextos em que se situam as escolas.

Segundo as DCNs (2013), um de seus elementos constitutivos é a gestão democrática que constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento, na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho, mediante algumas ações como a reflexão conjunta dos atores da comunidade educacional sobre sua práxis pedagógica, aumentando o entusiasmo, compromisso e valorização, e, assim, buscar soluções conjuntas para os desafios que se apresentam. Essas trocas

profissionais estimulam os professores a conhecerem melhor seus pares, a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais. Valorizar o professor é valorizar a escola buscando qualidade educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

O documento ainda direciona para que seus sistemas de ensino instituam orientações para a formação continuada do professor prevendo, entre várias ações, a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar. A proposta de ações apresentada neste trabalho pelo grupo focal colabora com a análise prospetiva da rede municipal de ensino de Suzano quanto aos professores de Educação Física que compõem a rede e quanto ao currículo que norteará de forma qualificada, com vista a atender aos objetivos educacionais previstos nas normativas legais.

Com relação a gestão democrática e a valorização profissional, Santos (2010) também traz outro alerta. A gestão democrática pode estar orientada na ideia de participação como pilar da democracia e é tributária dos movimentos sociais. Mas também pode estar orientada por propostas descentralizadoras em uma perspectiva dos ganhos econômicos que podem advir da gestão descentralizada. A respeito da valorização do magistério, educadores críticos consideram que o professor, devido ao seu trabalho de grande importância e relevância social, deve ter uma boa formação, uma carreira bem estruturada e um salário que lhe dê condições de se dedicar a seu trabalho e que, ao mesmo tempo, lhe proporcione uma vida digna. Por outro lado, para uma vertente com viés econômico, desde que as pesquisas demonstraram que, depois dos fatores socioeconômicos, o professor é o maior responsável pelo nível de desempenho dos estudantes, é preciso que este tenha também uma formação adequada e boa remuneração. Os pontos de vista são semelhantes, mas as razões são diferentes, uma vez que, para a vertente que a autora chama de economicista, tal aspecto é pensado como uma forma do aumento da competitividade do processo de ingresso para essa carreira, garantindo, dessa forma, a seleção dos mais aptos.

Quanto ao ensino fundamental que passou para 9 anos, é visto ao longo do tempo e das normativas a busca pela qualidade. Mais do que a busca pela eficiência e eficácia, que eram sinônimos de qualidade em décadas passadas, atualmente busca-se também pela pertinência e pela equidade, ou seja, a promoção de aprendizagens significativas que atendam às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais com diferentes interesses, e tratar

de forma diferenciada o que se apresenta como desigual buscando por aprendizagens e desenvolvimento equiparados, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2013). Com isso, deve-se respeitar as marcas culturais dos diferentes contextos e dar continuidade aos objetivos propostos desde a Educação Infantil e por toda Educação Básica, priorizando igualmente os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social com o apoio da família e da comunidade e assim, ir ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social.

Pode-se notar, categoricamente, aspectos didático-metodológicos e discussões sobre a seleção e a organização do conhecimento nas DCNs. O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental, dividido nas áreas de conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2013).

Segundo Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) diante desses pressupostos previstos pelas DCNs, deve-se compreender que os conteúdos que compõem o currículo escolar advêm de contextos culturais mais universais que são descritos como os valores éticos e morais, aspectos presentes nas linguagens, nas ciências, entre outros, e outros mais particulares como os elementos artísticos regionais, hábitos e tradições locais, etc. Para os autores, é necessária uma sistematização e organização didática de acordo com os respectivos componentes curriculares, que devem se articular a seus conteúdos, com as possibilidades expressas nos seus referenciais, como a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual, por exemplo a lei 13666/2018 que incluiu o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar da educação básica. (BRASIL, 2018).

Além da transversalidade, o currículo entendido como construção social, deve abranger algumas perspectivas como a perspectiva da sociedade democrática, com a promoção de valores voltados aos direitos humanos e ao bem comum, a perspectiva inclusiva, valorizando empatia e o respeito às diferenças, e a perspectiva multicultural, que leva ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das

realizações de indivíduos e grupos sociais, evidenciando as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas. O trabalho por projetos é algo bastante enfatizado no documento sendo que é orientado para que 20% da carga horária seja destinada ao desenvolvimento dos mesmos. O lúdico como forma de abordagem também é bastante valorizado e não pode se restringir apenas à Educação Física e à Arte (BRASIL, 2013).

Segundo Santos (2010), é preciso verificar que posição orienta o texto das DCNs quanto campo do multiculturalismo, pois há grande diferença e ambiguidades entre as perspectivas existentes nesse terreno. Por exemplo, há uma mais voltada para o assimilacionismo, que busca uma estratégia para a integração da cultura dos chamados grupos minoritários à cultura dominante. Essa orientação centrada na tolerância ao outro é herdeira do colonialismo. A luta pela eliminação dos preconceitos está, nessa perspectiva, associada a um processo de homogeneização cultural. Há também outra denominada pelos teóricos de "interculturalismo crítico" que reconhece o direito à diferença e luta contra todo tipo de discriminação. Essa posição reconhece também o conflito e não ignora as relações de poder que constituem e são constituídas pelas hierarquias sociais e buscam a solução de problemas, tendo como horizonte a justiça social.

No entanto, o que pode ser observado é que as DCNs expressam que a identidade é pensada para o estudante como um projeto político e social mais amplo, que almeja uma sociedade plural e múltipla, com identidades diversas, representada em várias partes do documento, como no fragmento a seguir:

> Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural (BRASIL, 2013, p. 105).

Para Macedo (2012), essa defesa da abordagem multicultural que reconheça, respeite e acolha o outro com um tom otimista, desconsidera, muitas vezes, a complexidade das relações assimétricas que se dão na própria escola. Porém, para a autora, nas DCNs há um projeto educativo que, como ocorre tanto nas perspectivas tecnicistas como nas críticas, tende a equivaler a educação ao ensino, e por trás há um controle sobre a diferença, evidenciando um projeto educacional e social mais amplo, além do ensino. Para a autora, essas correntes vinculam os projetos de

educação ao ensino de conteúdos, habilidades, competências, excluindo o que não pode ser previamente determinado, e inserindo numa cultura já dada. Assim, esse sentido atribuído ao currículo impede o surgimento do imprevisto e a manifestação da alteridade. O conhecimento é, então, utilizado como ferramenta utilitária, pois é parte selecionada da cultura e ensinada na escola, referência explícita à tradição da pedagogia histórico-crítica, mas com um caráter técnico, voltado à eficiência social.

Para colaborar com a reflexão sobre as intenções curriculares, Correia (2016) alerta que, na formulação do currículo, as questões didáticas devem ser observadas e de forma nenhuma negligenciadas, pois do contrário, o currículo apresentará vulnerabilidades e inconsistências, comprometendo o trabalho dos professores. Diante disto, mais do que um posicionamento formal, será necessário um nível de consensualidade interna da área e, consequentemente, uma explicitação sistematizada das intenções, formas e conteúdos escolares por parte dos seus representantes.

## 2.4 A BNCC na Composição Curricular

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) foi estabelecida uma das pautas mais relevantes para o sistema educacional brasileiro: o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; CORRÊA; MORGADO, 2018). Nela estão previstas as competências e habilidades traduzidas em direitos e objetivos de aprendizagens para toda a educação básica que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2017).

O sistema curricular é compreendido por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) como um conjunto formado por elementos administrativos, didáticos e pedagógicos que contribuem com a organização do processo educativo. A sistematização deste processo através dos tempos, perpassando pelas modalidades, favorecem ações pedagógicas articuladas que ampliarão os conhecimentos da cultura por parte dos estudantes. Assim, a BNCC é compreendida por esses autores como mais um

elemento administrativo, com função balizadora para o currículo escolar, dotada de uma intencionalidade na formação dos brasileiros.

Carvalho, Silva e Delboni (2017) apontam que um grupo denominado de Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (grupo diverso, composto por instituições públicas, mas principalmente privadas) iniciou a mobilização pela construção da BNCC em 2013. Entidades como a UNDIME e o CNTE, entre outras, órgãos não governamentais como o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e um grupo de empresas, entre as quais, a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e Banco Itaú constituíram o apoio à formação da BNCC (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; CUNHA; LOPES, 2017; CORRÊA; MORGADO, 2018). Assim, a elaboração da BNCC envolveu diferentes segmentos da sociedade e se inseriu como uma das condicionantes necessárias para elevar os padrões de qualidade dos sistemas de ensino. A sua relevância se traduz na função social dos currículos e dos seus componentes. Desta forma, a Educação Física escolar é tema e demanda constitutiva desse processo.

A BNCC tem caráter normativo em todo território nacional brasileiro e apresenta as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da educação básica e está orientada sob os mesmos princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas DCNs (BRASIL, 2017). Torna-se, assim, referência para os currículos de todos os sistemas educacionais e propostas pedagógicas das instituições escolares. A expectativa apresentada no documento é a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e a qualidade da educação. Concordando com as DCNs, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) compreendem que existem conhecimentos produzidos culturalmente que devem ser considerados essenciais e que todos os estudantes da educação básica devem ter acesso. Esses conhecimentos, oriundos de várias instâncias e representados na BNCC, devem ser complementados por uma parte diversificada em cada localidade, isso considerando dimensões geográficas do Brasil, pois certamente existem elementos peculiares nos diferentes contextos regionais que não podem deixar de serem valorizados no currículo educacional.

Com a elaboração da BNCC, surgiram movimentos críticos a essa política que, de modos variados, a interpretaram como uma nova estratégia neoliberal de controle social. Para ilustrar, Macedo (2014) questionou quais seriam os sentidos excluídos

quando a BNCC significou como educação de qualidade àquela que pode ser avaliada em larga escala? e o que seria a educação sem qualidade para o pensamento neoliberal? A autora compreende como a resposta mais fácil que seja tudo aquilo que é responsável pela crise educacional presente: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados, etc., pois os dados não deixam dúvidas sobre a necessidade de intervenção, e então novas demandas se articularam em uma rede com objetivos de reformas marcadas pela lógica do mercado. Corrêa e Morgado (2018) destacam que a esse fenômeno é dado o nome de “maniqueísmo intelectual”, onde há uma desvalorização da imagem do público e uma exaltação da bondade do privado.

Em contraste com essas críticas, Vieira e Feijó (2018), ao se basearem na afirmação da OCDE (1996) sobre a crescente importância do conhecimento como fator direcionador e propulsor do crescimento econômico, sobretudo as políticas para ciência, tecnologia e indústria que devem ser formuladas no sentido de maximizar a performance e o bem-estar numa economia que está diretamente baseada na produção, distribuição e uso do conhecimento e da informação, denominam a BNCC como uma espécie de commodity utilizável, ou seja, que mobiliza conhecimento como um bem tangível capaz de gerar e girar capital.

Por consequência, ao normatizar em todo o território nacional o que deve ser aprendido, Carvalho, Silva e Delboni (2017) apontam a BNCC como um “diagrama de forças e saberes” ou uma “megamáquina” que tem como objetivo controlar e regular identidades numa ótica escolar de enquadramento de corpos. Para as autoras, a BNCC, na verdade, é o formato do cidadão que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam, fazendo assim, escolhas por conhecimentos e habilidades considerados “essenciais, ” que automaticamente levam a exclusões de outros conhecimentos, tornando-se uma política de Estado racionalizada que aponta seus sujeitos para a formação, prioritariamente, do *homo economicus*, ou seja, sujeito de produção e consumo.

Desta forma, este documento normativo apresenta dez competências gerais que, no âmbito pedagógico se traduzem em direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nele está explícito o conceito de competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que atenderão o previsto na Constituição Federal e na LDBEN/96, qual seja, resolver demandas complexas da

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Do mesmo modo, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) afirmam que, de acordo com a Constituição Federal, para uma convivência democrática de direito no Brasil, é importante uma educação que torne possível a seus indivíduos ter acesso a conhecimentos necessários para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Esta é a responsabilidade das instituições formais, atribuída pelo Estado brasileiro, que deve ter como objetivo principal os processos de aprendizagem que contribuam para o bem comum.

Outra afirmação que este novo documento abrange é a educação integral no sentido de desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, assumindo uma visão plural, singular e integral e promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. NA BNCC as aprendizagens devem ser sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, baseando-se em três premissas já apresentadas nos documentos normativos anteriores, mas sobretudo na DCNs: a igualdade, a equidade e a diversidade (BRASIL, 2017). Ela se apresenta alinhada com a Agenda 2030 da ONU para a sustentabilidade, que em sua meta 4 tem como objetivo assegurar a educação inclusiva, equitativa, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (IPEA, 2018).

Ademais, Forquin (1993, p. 133) ressalta que existem saberes comuns que não podem ser ignorados durante a escolarização dos sujeitos, afirmando que é necessário:

> [...] transmitir a todas as crianças de um mesmo país um mínimo de saberes necessários, de referências e de valores comuns pode parecer politicamente indispensável, inclusive (e sobretudo) numa democracia liberal. Mesmo se ela não constitui a principal justificação de um sistema de ensino público, esta preocupação de unidade é inseparável do princípio mesmo da obrigação escolar e da ideia mesma da responsabilidade do Estado em matéria educativa. Esta responsabilidade supõe uma repartição equitativa, não discriminatória, dos recursos postos ao serviço da educação. Mas ela supõe também, paralelamente o acesso de todos a um núcleo comum de experiências cognitivas e de experiências culturais, o qual, numa sociedade moderna pode parecer como inseparável da própria noção de cidadania. Este núcleo comum de conteúdos pedagógicos e culturais

> não exclui a existência de diferenças no interior de uma sociedade, mas é justamente aquilo a partir do qual se torna possível dimensionar essas diferenças, aquilo que permite ao mesmo tempo o reconhecimento de diferenças e o exercício de solidariedades.

Em contrapartida, criticando a normatização por competências, Carvalho, Silva e Delboni (2017) ressaltam que, na verdade, na BNCC é formado um padrão de sujeito (uniformizado e aí está o problema) através de um conjunto quadrilátero denominado “aprendizagem – competência – qualificação profissional – empregabilidade”, que após o processo de escolarização é transferido para avaliações de desempenho em larga escala. Para elas, a competência por si só não é o problema, mas torna-se problema quando se transforma em objetivo fundamental da escola, ou seja, o resultado das aprendizagens, assemelhando-se a produtos, tornando-se a ditadora das matérias escolares e, com isso, reduzindo os sujeitos a seres competentemente empregáveis. E ainda enfatizam que, ao discursar sobre a equidade, garantindo a todos um conjunto de conhecimentos considerados essenciais aos seus projetos de vidas, a BNCC fortalece um campo de disputa e busca, contraditoriamente ao discurso, por padronização.

Posto isto, Corrêa e Morgado (2018) alertam que esta tensão sobre a construção da BNCC foi devido a sua construção adversa, fruto de acordos políticos e de tecnologias universalizantes, gerando constrangimento e resistências por parte daqueles que não concordam com um currículo nacional e isso certamente impactará com efeitos divergentes na comunidade científica e escolar, haja vista a dimensão continental do Brasil e sua multiculturalidade. Estes autores evidenciam os baixos resultados do Brasil nas avaliações em larga escala das agências internacionais e relembram que os sistemas de ensino municipais, estaduais e privados sempre gozaram de autonomia para a construir seus próprios currículos, desde que observadas as determinações federais. E, no fim das contas, para ir em busca de melhores resultados, a tendência foi de os sistemas observarem as matrizes de referências (competências e habilidades) e os conteúdos exigidos destas avaliações externas. Também ressaltam que, apesar da BNCC não apresentar uma concepção teórica de currículo, sua organização por competências reflete sua opção pelo modelo de teoria curricular que está relacionada com a regulação do Estado por meio de políticas de *accountability*, onde a eficiência e a eficácia devem aparecer.

Uma pesquisa financiada pela Fundação Lemann e realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, que realizou entrevistas com diversos atores sociais ligados à educação, demonstrou que as divergências no debate em torno da atual BNCC giram em torno de duas argumentações principais: a primeira, de raiz mais sociológica, critica o papel reprodutor das relações de dominação que acontece na escola, num processo histórico que excluiu as camadas desfavorecidas e continua a excluir de forma "branda". Sob este ponto de vista, a responsabilidade da escola e seus efeitos estão vinculados à sociedade capitalista e é necessária uma reforma total desde suas bases, sendo seus defensores contrários a uma base curricular nacional a partir de parâmetros internacionais regidos pelo modelo de eficiência e eficácia. Porém, a outra argumentação compreende a educação como um direito de todos para a integração social, e entende existir uma dívida da sociedade brasileira com relação aos grupos excluídos. Então, considera necessário identificar onde ocorre o "mau funcionamento" do sistema e corrigi-los, e para isso, um currículo bem estruturado se torna fundamental para dar racionalidade ao sistema. O grupo que defendeu esta segunda argumentação representou a maioria dos entrevistados nesta pesquisa exploratória. No entanto, houve um ponto comum que predominou nas entrevistas, independente do posicionamento a favor ou contra, trata-se da diversidade. A maioria afirmou que "dada a grande diversidade do Brasil, o enfrentamento da desigualdade, da exclusão ou da dominação deve prioritariamente se dar pelo respeito à diversidade" (CENPEC, 2015, p. 45).

Com relação ao currículo, a BNCC destaca que age de forma complementar aos entes federados, havendo a necessidade de proposições por parte dos sistemas e instituições escolares para que se ajustem às realidades locais. Essas proposições, segundo a BNCC, devem ser resultado de um processo de participação das famílias e das comunidades educacionais, mediante várias ações, por exemplo:

> [...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; [...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 17).

Outro importante apontamento realizado pela BNCC que converge diretamente com o objeto de estudo desta pesquisa é a responsabilidade atribuída aos entes federados, seja estadual ou municipal, de reconhecer as experiências curriculares em seu âmbito de atuação. O documento aponta que nas duas últimas décadas isto já é uma prática de muitos sistemas de ensino básico e superior, subsidiando a elaboração de materiais de apoio ao currículo. Para a BNCC, “inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados” (BRASIL, 2017, p. 18).

### 2.4.1 A Educação Física na BNCC

A Educação Física, na BNCC, está composta na área de linguagens como um objeto do conhecimento, e nos anos iniciais tematizam práticas relacionadas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. O documento apresenta que nesta fase já é possível iniciar um processo de aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos com objetivo de compreender os diferentes modos de se expressar e participar no mundo, possibilitando a realização de práticas mais sistematizadas para a formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2017).

Segundo Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), a educação formal deve problematizar temáticas advindas das necessidades sociais, mas o foco principal da escolarização é proporcionar condições (conhecimentos) para que os estudantes façam uma leitura crítica desses fenômenos sociais para emancipar-se neste contexto, superando, entre outros problemas, as desigualdades sociais. Para os autores, é necessário garantir o direito de aprender e uma organização sistematizada do currículo escolar pode colaborar com os objetivos educacionais.

Não só, mas outra justificativa é apresentada por Kunz (1994), sendo necessário para que se tenha um processo de sistematização, com um programa de conteúdos definidos numa hierarquia de complexidade e objetivos específicos para cada série de ensino na área, é devido a necessidade de pôr fim à “bagunça interna”, onde o professor pode repetir os conteúdos pelos anos de escolarização, inclusive em

relação ao grau de complexidade. Para o autor, este é um dos motivos de evasão dos estudantes nas aulas de Educação Física. Outros autores da área, como Paes (2002), Freire e Scaglia (2003), Gonzalez (2006), Rangel (2010), Impolcetto e Darido (2011) reforçam a ideia de definição de conteúdos, organizados numa linha temporal, com elevação dos níveis de complexidade, flexibilidade para a diversidade. A ideia desses autores coaduna com a perspectiva mais "universalista" defendida por Forquin (1993), que acredita que há conteúdos culturalmente desenvolvidos que precisam passar por uma organização didática para serem aprendidos durante as práticas educativas.

Entretanto, assim como ocorre na educação de modo geral, na Educação Física também há divergências com relação a uma base comum nacional. Por exemplo, Daólio (2002), baseando seus estudos em Clifford Geertz, até admite a divisão por conteúdos (atualmente na BNCC chamados de unidades temáticas), mas defende que a organização deve ser inerente a cada contexto, jamais determinando em qual ano trabalhar qual unidade, pois se assim o for, pode não contemplar todas as realidades e se tornar estanque, contrariando os estudos culturais que vem se desenvolvendo na área. Para este autor, o planejamento curricular deve ocorrer no máximo a nível de unidade escolar, com seus atores mais interessados, os estudantes, e uma diretriz normativa deve ser apenas tomado como referência.

Em outra publicação, Daólio (2003), propõe, intitulada por ele, a "Educação Física da Desordem", ou seja, uma Educação Física sem preocupação de controlar objetivamente seus elementos, por exemplo, os conteúdos escolares. Para ele, a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável e a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva. Assim, a Educação Física estaria liberta da ordem, da objetividade, do indivíduo e da história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade. Para o autor, a utilização de um conceito mais simbólico de cultura corporal de movimento propiciará à Educação Física a capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diferenças a elas inerentes, no qual ele defende como característica principal a alteridade.

De modo semelhante, Neira e Nunes (2006) apresentam uma fundamentação pós-estruturalista quando discutem o currículo, sobretudo a partir dos estudos de

Foucault. Segundo os autores, essa teoria rejeita qualquer tipo de sistematização e tem suas bases na fluidez, na indeterminação e na incerteza. O homem é uma invenção cultural, social e histórica, e nada tem de essencial e originário, mas toda sua produção humana está relacionada a questões de poder. Propõem, assim, um currículo multicultural, terreno de produção e política cultural, no qual os saberes que nele se concretizam funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, contestação e transgressão às propostas neoliberais para a educação. A escolha dos conteúdos deve ser diferente em cada escola, partindo do projeto político pedagógico e considerando as características da comunidade local. Para isto, sugerem uma prática dialógica, onde professores e estudantes decidem coletivamente problematizar uma determinada manifestação da cultura corporal, independentemente do nível de ensino, ressignificando e ampliando seus conhecimentos para a interação com a realidade de forma crítica e dinâmica.

Assim, na perspectiva de Daólio (2002) e Neira e Nunes (2006), os princípios para se pensar o currículo é a observação/análise e problematização do contexto sociocultural dos estudantes. Para eles, desta forma, as diferenças locais e regionais serão mais bem valorizadas e haverá a formação crítica das minorias, representadas por classe social, gênero, etnias, pessoas com deficiência, entre outras. Esses autores defendem o termo “culturas”, no plural, para definir a diversidade cultural existente.

Para Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), a Educação Física, como elemento da educação formal em uma sociedade republicana e democrática, deve contribuir com a formação cidadã, autônoma e com o bem comum. Com isso, nada impede que a BNCC ou outros documentos normativos deem ênfase a conhecimentos que representem as minorias ou às pluralidades culturais e abra espaço para que os aspectos multiculturais sejam ressaltados e discutidos durante as práticas educativas.

Desse modo, na BNCC, a Educação Física também é entendida como um elemento da cultura, produzida por diversos grupos sociais no decorrer da história, e, segundo o documento, deve tematizar as práticas corporais de diversas formas (dinâmica, diversificada, pluridimensional, singular e contraditória) e significações sociais (BRASIL, 2017). Assim, os estudantes ampliarão seus conhecimentos podendo reconstruir e ressignificar, com autonomia, a cultura corporal de movimento aprendida. No entanto, além de aprender o conhecimento historicamente acumulado, a BNCC reconhece como potencialidade da Educação Física as possibilidades de

enriquecer a experiência dos estudantes, traduzidas em saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas que não se limitam na organização técnica dos conhecimentos científicos que são orientadores das práticas pedagógicas na escola (BRASIL, 2017). Então, nas palavras de Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p. 103), “é nessa mediação entre a cultura já produzida e a cultura que será (re) produzida – relação passado/futuro – que as situações de aprendizagem e o currículo escolar se materializam”.

Também, na BNCC, pode ser observado três elementos fundamentais que são comuns às práticas corporais, o movimento corporal (elemento essencial), a organização interna (pautada por uma lógica específica) e o produto cultural (vinculado com o lazer e cuidado com a saúde). Segundo o documento, a vivência proporciona uma forma muito subjetiva de aprendizagem, e para tornar-se significativa é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Isto torna as práticas corporais, textos passíveis de leitura e produção articulados à área de linguagens (BRASIL, 2017). Desta forma, segundo Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), a BNCC contém os conhecimentos essenciais necessários ao currículo da Educação Básica que, necessariamente, deverão “dialogar” com as especificidades e as pluralidades regionais.

A partir de Forquin (1993), pode-se afirmar que existem conhecimentos universalmente legitimados e produzidos culturalmente, que os estudantes têm direito de aprender. A natureza desses saberes comuns não se limita a contextos particulares, mas, sobretudo, trata de aspectos culturais universalmente constituídos que fornecem “bases para a compreensão e atuação no mundo”. Assim, os elementos da cultura corporal de movimento estão divididos na BNCC em seis unidades temáticas que, segundo o próprio documento, não devem ser compreendidas como universalizadas e enrijecidas, pois é apenas um entendimento possível, entre muitos outros. As unidades são Brincadeiras e Jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) complementam que é tarefa essencial dos sistemas e comunidades escolares exercerem sua autonomia na organização do currículo, preservando os conhecimentos universais da BNCC, e fazendo uma articulação com seus contextos reais, garantindo a equidade na aprendizagem,

pautada pelos princípios de liberdade e solidariedade que devem estar presentes em todos os âmbitos da cultura.

A saber, com relação à organização didática das unidades temáticas, na BNCC os critérios estabelecidos foram variados atendendo elementos específicos das diferentes práticas corporais, assim:

> As unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto as Práticas corporais de aventura se estruturam nas vertentes urbana e na natureza (BRASIL 2017, p. 219).

Considerando a relevância social em um país como o Brasil, o documento também propõe que seja oportunizada a experimentação de práticas corporais em meio líquido não só com a finalidade de compreensão do esporte natação e seus estilos, mas que sejam oferecidas práticas centradas na ambientação ao meio líquido ( movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água) devido ao seu valor para a segurança pessoal e para os momentos de lazer (BRASIL, 2017). Para esta e outras práticas, as possibilidades materiais precisam ser consideradas e as atividades reformuladas em cada contexto.

Como exposto nas DCNs, a BNCC reforça o caráter lúdico das aprendizagens e privilegia oito dimensões do conhecimento no desenvolvimento de habilidades que não são tratadas hierarquicamente, mas didaticamente de acordo com diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas: experimentação, uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC orienta para o reconhecimento de infâncias no plural e, consequentemente, a singularidade de cada estudante e de cada local. Além disso, deve-se dar continuidade às experiências em torno do brincar vivenciadas na educação infantil para que ocorra a compreensão do mundo, a ampliação e potencialização desses estudantes na esfera da vida social (BRASIL, 2017). A BNCC esclarece que com este compromisso, a Educação Física possui responsabilidade estética, sensível e ética, qualificando para a leitura, produção e vivência corporal, e auxiliando no processo de letramento e alfabetização,

pois deve criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas.

Por fim, apresentadas as características centrais da BNCC e da parte correspondente à Educação Física, é importante atentar-se a estudos que encontraram fragilidades no documento, a fim de que nos sistemas essas fragilidades sejam superadas. Dois estudos se apresentam relevantes para compreender alguns pontos.

Betti (2018) e Neira (2019) apontam que faltou uma orientação epistemológica sobre a concepção de ser humano, educação, escola e sociedade que a guiaram, porém, a BNCC apresenta em seu texto introdutório rastros da concepção “culturalista” (talvez, por isso inserida na área de linguagens, não há clareza segundo os autores) e de uma educação democrática e republicana. Para Betti (2018), a BNCC também não deixa claro a correlação entre os sujeitos de possibilidades expressivas e os sujeitos de aprendizagens de significados socialmente produzidos que já estão prontos para serem ensinados no contexto escolar, limitando suas possibilidades.

Betti (2018) chama a atenção para um erro conceitual grave, qual seja, de se referir a cultura como algo “utilizável”. Outro erro é com relação a noção de competências, pois no documento, elas estão caracterizadas como finalidades gerais e não estão direcionadas aos estudantes, mas a unidades temáticas. Em relação a estas, o autor critica a organização dos jogos e brincadeiras, danças e lutas que caminham das esferas mais próximas as mais globais. Ele alerta que a correlação espaço, tempo na contemporaneidade deve receber um novo olhar, devido ao avanço tecnológico. Outra crítica é a ausência de conceituação sobre a diferença entre jogo e esporte, pois para ele, a BNCC trouxe exemplos de jogos, com o nome de esporte em determinados momentos. Outra contradição é a valorização, seguida da negação da ludicidade no componente. Para Betti (2018) e Neira (2019) a justaposição arbitrária dos diferentes critérios para organizar os objetos do conhecimento, sem fundamentação para isso, incorrerá em constantes erros pedagógicos.

Dessa maneira, Neira (2019) diz que a ideia de movimento como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, não dos estudos culturais da área que entendem o movimento como linguagem, mas, mesmo assim, o documento, contraditoriamente, coloca os jogos eletrônicos como conteúdo da área. A ideia de organização interna ignora a plasticidade da cultura na criação e recriação de

artefatos. Além disso, como produto cultural, há uma vinculação exclusiva ao lazer e cuidado com o corpo, desprezando o campo profissional, a competição, a religiosidade e a estética. Segundo o mesmo autor, o texto da BNCC se contradiz, pois, expressa que as práticas corporais são textos passíveis de leitura e produção, então, seus significados não podem ser definidos de forma arbitrária.

Para Neira (2019) há uma visão psicológica, biologicista e individualista no documento, contrapondo sua perspectiva anunciada como cultural, pois a Educação Física na área de linguagens deve tematizar as práticas corporais e desenvolver nos cidadãos as habilidades de ler e analisar a ocorrência social destas práticas. Dentro da lógica interna também há contradições, por exemplo, os esportes de combate e as lutas que possuem as mesmas definições.

Em suma, outra inconsistência apresentada pelos dois autores é a não contemplação de todas as dimensões do conhecimento nas habilidades de cada objeto de conhecimento, pois, enquanto algumas foram contempladas, outras foram esquecidas, além de haver fragilidades na conceituação das mesmas. A distribuição desequilibrada também é algo apresentado, sendo o esporte o que ganhou maior espaço nesta organização, contribuindo para a perpetuação de sua hegemonia. Neste ponto Betti (2018) diverge de Neira, pois acredita que, mesmo que possa prevalecer a hegemonia, há um avanço no sentido da diversificação desconstruindo a ideia do quarteto fantástico (voleibol, futsal, basquetebol e handebol) aproximando-se do princípio da inclusão e diversidade.

Betti (2018) e Neira (2019) ainda apontam que alguns objetivos apresentados em diversas habilidades são inalcançáveis tanto para o professor, como para estudantes, pois o tempo pedagógico não permite alcançá-los. Os autores acreditam que isso é decorrente da tentativa de colocar muitos objetivos dentro de uma mesma habilidade para diminuir o prejuízo da versão final da BNCC em relação as preliminares. No documento ainda se nega a problematização de marcadores como classe, etnia, religião e gênero, num tom de neutralidade que desfavorece a educação comprometida em desconstruir as representações pejorativas em relação a tais marcadores. Para os autores, este seria justamente um dos papéis de uma Educação Física inserida na área de linguagem. Para finalizar, outra inconsistência apresentada é atribuir à área o papel acessório na alfabetização, instrumentalizando o componente para finalidades alheias ao seu objeto de estudo principal.

Também, Betti (2018, p. 173) afirma que a tarefa pedagógica mais importante está por conta dos professores, pois devem articular de modo coerente os meios e fins com clareza, reinterpretando, reescrevendo e melhor delimitando as habilidades e as dimensões dos conteúdos, associadas a uma avaliação coerente com as práticas. Para isso, a autor reforça que o documento precisa de interlocutores críticos, não de “detratores levianos de um lado, nem seguidores fiéis ou aplicadores de outro”, assim é possível potencializar suas virtudes e minimizar seus defeitos. Neira (2019) clama para que os professores da educação básica assumam uma postura questionadora e crítica, pois para ele a BNCC da Educação Física não dialoga com os atuais estudos sobre o componente. E admite que, felizmente, no contexto da prática pedagógica o professor dissimula e reescreve ao seu modo as propostas oficiais.

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) enfatizam sobre a importância na formação e no trabalho pedagógico do professor, com vista a apropriação dos meios estruturantes do currículo propostos na BNCC e aplicação em seus contextos específicos de atuação. Atentando-se para os limites e possibilidades de adequação, podem surgir formas de implementação das diretrizes previstas neste documento normativo. Os autores compreendem a BNCC como uma proposição necessária que poderá contribuir com a práxis educativa cotidiana dos professores, considerando a falta de tradição na área quanto à organização curricular dos conteúdos, portanto ela é apenas o primeiro passo.

Do mesmo modo, Betti (2018) contribui com a reflexão dizendo que a BNCC é uma tarefa tão necessária, quanto polêmica e desafiadora, devido à extensão do Brasil, portanto é relativamente fácil desconfiar da autonomia das escolas e docentes em sua implantação. Segundo ele, os sistemas municipais e estaduais e as unidades escolares públicas e privadas devem enxergá-la de fato como uma base, sobre a qual se devem construir seus currículos.

## 2.5 Movimento Curricular no Município de Suzano

### 2.5.1 A Educação no Município de Suzano

O documento utilizado para subsidiar este subitem é o documento chamado “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano”, publicado em setembro de 2016. Segundo o documento, até a década de 1980 a cidade passou de classes isoladas aos ginásios e escolas normais. A partir da década de 1980, a cidade de Suzano iniciou o processo de formação do sistema educacional municipal através de leis que incentivavam a municipalização da educação e a oferta da educação infantil. Em 1987 foi instituída a Secretaria Municipal de Educação (Lei 2165 de 16/06/1987) para a organização das escolas (SUZANO, 2016).

Na década de 1990, período marcado pelas repercussões da Constituição Federal de 1988, houve a ampliação do atendimento da educação infantil em instituições públicas e entidades assistenciais conveniadas e optou-se pela municipalização do ensino fundamental (1997) com recursos do extinto FUNDEF, previsto na Constituição Federal. Também foram criadas duas escolas de educação especial (1999). Porém o Sistema Municipal de Educação foi constituído apenas anos mais tarde, em 2002 (Lei 3639 de 16/04/2002). Após a instituição oficial do Sistema Municipal houve adequações nas escolas e estruturações para a consolidação do direito à educação infantil e o ensino fundamental, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O documento aponta os resultados do IDEB da 4ª série/ 5º ano desde 2009 a 2015, sendo sempre superior às metas projetadas (SUZANO, 2016).

### 2.5.2 Caminhos para o Currículo Atual

Em 2010 ocorreu o primeiro movimento curricular, que resultou no livro “Movimento Curricular em Suzano: experiências e propostas de formação (2012) ”. Segundo a então secretária municipal, professora Sonia Maria Portella Kruppa, que redigiu a apresentação do livro, o objetivo principal foi o fortalecimento de saberes já existentes na rede, contribuindo para a construção do PPP das unidades escolares. Nas palavras dela, os professores são reconhecidos na obra como sujeitos autônomos e autores de sua prática e o conhecimento é parte do processo construído nas relações estabelecidas na escola (SUZANO, 2012).

Nos anos de 2010 e 2011 os professores da rede municipal passaram por formações em temas diversos que fortaleceram os grupos e os projetos escolares. Também proporcionaram a produção de materiais pedagógicos para os estudantes e para a troca e socialização entre os profissionais da rede, que na ocasião apontaram a necessidade de continuidade das formações. Foram durante esses dois anos que se aprofundaram as discussões que contribuíram com a elaboração curricular das escolas municipais (SUZANO, 2012).

Como resultado das discussões, o documento apresenta eixos norteadores para serem trabalhados numa visão interdisciplinar, a fim de possibilitar, segundo o próprio documento a "formação do juízo" sobre os diferentes aspectos da cidade com vistas a uma cidadania ativa (SUZANO, 2012, p.7). Os temas elencados foram a história, o espaço e a água (geografia e meio ambiente), devido às características ambientais da cidade, inclusive ligadas às atividades econômicas (é uma cidade bem irrigada com rios e caracterizada pela forte produção agrícola). Nos anos de 2011 e 2012, após a definição dos eixos, os professores tiveram a oportunidade de debatê-los durante as paradas pedagógicas e encontros (SUZANO, 2012; SUZANO, 2016).

Cabe enfatizar que é no segundo semestre de 2011 que ocorre a implementação das aulas de Educação Física por professores licenciados na área. Então ingressaram na rede mediante este ciclo de formações. Na época os professores de Educação Física se reuniam semanalmente em um espaço da SME, para os HTPC's centralizados, onde passavam por formação e realizavam trocas pedagógicas.

O documento curricular de 2012 se posicionou contrário à prática de modelos curriculares impostos, com homogeneização de conteúdos, e foi categoricamente "a favor de diversas autorias curriculares, que qualificam o conhecimento dos estudantes e professores, permitindo amplitude de interações mobilizadoras da comunidade interna e externa". Denominaram esse posicionamento de "chave mestra" do currículo municipal (SUZANO, 2012, p. 8).

Este posicionamento encontra luz em autores do movimento crítico, como Young (1983) citado por Silva (1999), que, ao fundamentar a "Nova Sociologia da Educação" acusa as racionalidades técnicas e utilitárias dos currículos dominantes de, ao buscarem critérios de eficiência e burocratização, deixam de considerar o caráter socialmente construído do conhecimento, contribuindo para as desigualdades

e injustiças sociais. Para ele, o currículo e o conhecimento escolar devem ser entendidos como invenções sociais que são resultados do processo de disputas e conflitos de poder sobre qual conhecimento deve fazer parte, e claramente deve haver espaço às culturas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes, sendo uma construção social.

Os autores do documento curricular de Suzano em 2012 foram professores universitários convidados que atuaram como formadores na rede e colheram as experiências docentes/discentes para serem organizadas didaticamente no documento. Dos 19 capítulos do documento, um se aproximou ao tema da Educação Física escolar, mas com o título “A importância do lúdico no cotidiano escolar”. O foco deste capítulo não foram somente os professores de Educação Física, mas todos os professores da rede que são, na sua maioria, pedagogos, para que refletissem sobre a proposta do tema em sua sala de aula.

Cunha e Moura (2012), autores do capítulo, não conceituaram o termo ludicidade, mas apresentaram a ideia com exemplos práticos. Defenderam inicialmente a importância do brincar e jogar como fundamentais ao processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, fazendo referência à fantasia, ao prazer, à capacidade de adaptação aos materiais e à resolução de problemas.

Os autores mencionaram os professores “de sala de aula” como aqueles que muitas vezes exigem o silêncio. Ora, se há um professor de sala de aula, há um professor que não é de sala de aula, tornando implícita a referência aos professores de Educação Física. Essa ideia de professor de Educação Física como aquele que não está em sala remete ao período que a Educação Física era entendida como atividade meramente prática (DARIDO, 2017). Conceito este que ainda está legitimado no senso comum, mas que foi modificado legalmente com a promulgação da LDBEN/96, em que a Educação Física se torna componente curricular obrigatório integrado ao PPP na escola (BRASIL, 1996).

Logo, os autores continuam argumentando que a “bagunça” é, na maioria das vezes, a necessidade de movimento e de brincadeiras por parte dos estudantes, e propõem o jogo como elemento para contemplar essa necessidade, como forma de expressão e comunicação com o mundo, sendo uma atividade lúdica que deve ser respeitada (SUZANO, 2012, p. 133).

Segundo Kishimoto (1996) o jogo é entendido de três formas, como a linguagem de um contexto social conforme seus valores e modos de vida, um sistema de regras ou um objeto. Possui entre as características principais o prazer (mas também desprazer em suas relações), a liberdade, as regras, o caráter fictício, o efeito positivo, a relevância e a contextualização. Nos séculos passados os paradigmas apresentados relacionados ao jogo eram a recreação e o uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares. A autora reforça que esse entendimento hoje ainda é válido, mas possui um caráter limitado frente aos estudos mais atuais frente ao campo dos jogos. Assim, confirmando a hipótese de a Educação Física ser entendida como atividade meramente prática, os autores do documento municipal afirmam que o aspecto lúdico deve ser incorporado como eixo de trabalho e não apenas um momento de lazer relacionado aos jogos e brincadeiras, atividades no tempo livre, recreio ou aula de Educação Física. Os autores comparam atividades recreativas dos tempos mais livres com as aulas de Educação Física, utilizando o termo “apenas”, desvalorizando tais práticas. Mais uma vez o sentido dado se remete à Educação Física como atividade, como compreendida nas leis anteriores à LDBEN/96, sobretudo no decreto 69450/71 como uma prática recreativa (BRASIL, 1971a).

Apresentando reflexões e proposta de soluções para as atividades lúdicas, os autores dividem o texto em cinco partes: dimensões do movimento, psicomotricidade, a importância do brincar, jogos folclóricos e aprendizagem cooperativas (SUZANO, 2012). Como dimensões do movimento são elencadas: a expressão e a comunicação, por exemplo, a dança. Já a psicomotricidade, sustentada pelo movimento, intelecto e afeto, foi apresentada em suas subdivisões técnicas: esquema corporal, dinâmica global, dinâmica manual, coordenação-viso motora, dominância lateral e lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, e o jogo foi exemplificado para concretizar esses elementos, contribuindo de forma integradora com as questões cognitivas ligadas aos conteúdos educacionais, bem como aos emocionais e sociais.

No subtítulo “A importância do brincar” defendem o desenvolvimento da inteligência, da afetividade e da moral (segundo eles, indispensáveis à formação plena), além da superação de dificuldade e da formação da identidade por meio do jogo, que não deve ser visto como apenas divertimento na escola, mas, reforçam, deve ser um facilitador da aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. O quarto exemplo são os jogos folclóricos compreendidos como veículo de transmissão

cultural, através dos jogos tradicionais, das brincadeiras de rua e parques, demonstrando a manifestação da riqueza natural do estudante, suas potencialidades motoras, sensoriais, intelectuais, emocionais e sociais. Por fim, aprendizagem cooperativa deve ser incentivada para o desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas e a autoestima (SUZANO, 2012).

Nesta “proposta de soluções para as atividades lúdicas”, apresentada no documento curricular, pode-se encontrar algumas abordagens pedagógicas da Educação Física, conforme apresenta Darido (2003), que foram relevantes no pensamento pedagógico atual. São elas: Psicomotricidade, Construtivista, Desenvolvimentista e dos Jogos Cooperativos. Porém, todas essas abordagens têm como área de base a psicologia e entram em contradição com a ideia de currículo abordada inicialmente pela organizadora da obra, a ex-secretária municipal, que apresentou o currículo com um enfoque mais sociológico e político.

Por fim, para ilustrar, como nos outros capítulos da obra, um contexto de aula da rede municipal foi apresentado no documento. O exemplo utilizado neste caso foi, curiosamente, o de uma aula de Educação Física com um relato que teve claramente uma abordagem voltada para questões sociológicas e políticas compactuando, desta vez com as ideias iniciais da obra:

> Este trabalho teve por objetivo apresentar uma diversidade de esportes, sua cultura e prática, tendo como alavanca o evento olimpíadas. Entre as atividades da ação estavam: confecção de painel sobre o tema; exibição de vídeos de variados esporte; discussão sobre questões relacionadas a gênero, poder e desigualdades ligadas aos esportes; confecção de material alternativo para a realização de alguns esportes e vivências de atividades esportivas. As vivências realizadas possibilitaram uma relação direta dos alunos com o esporte nos moldes do espetáculo olímpico midiático e com os esportes possíveis através das adaptações tangíveis. Desta relação surgiram conversas enriquecedoras e de incentivo a busca por mais informações sobre detalhes de esportes pouco conhecidos e do universo da prática. O ambiente de aula utilizado, sendo entendido como parte indissociável dos conteúdos e de enorme riqueza e contribuição ao processo, foi ressignificado como arena, estádio, campo, pista e quadra onde as vivências puderam ocorrer com o máximo de empenho dos alunos (SUZANO, 2012, p.134).

O professor teve como foco a diversidade, a contemplação aos aspectos conceituais dos esportes e sua relação com questões relacionadas a gênero, poder e desigualdades relacionadas aos esportes. Pode-se observar também uma proposta de ampliação e ressignificação. Essas características convergem com os movimentos

críticos e pós-críticos do campo educacional. Segundo Neira e Nunes (2006), existe, na Educação Física sob estas perspectivas, uma responsabilidade de transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir da sua historicidade, observando as influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos e sociais, por exemplo, as relações de poder, as questões de consumo, gênero, classe, entre outras.

Após o relato foram apresentadas imagens de jogos, produto final da formação recebida por docentes da rede. Continha imagens de jogos corporais, por exemplo, dama humana e atravessando o túnel, e jogos exclusivamente de raciocínio lógico, como os jogos de tabuleiro.

É importante relembrar que, na ocasião da composição do documento curricular em 2012, as DCNs para o ensino fundamental já haviam sido publicadas, e trouxeram uma reflexão sobre a importância da ludicidade como um princípio estético que se inicia na educação infantil e se prolonga no ensino fundamental, não se restringindo apenas aos componentes Arte e Educação Física, mas sendo um recurso de qualificação da ação pedagógica tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos estudantes.

Este direcionamento aponta para o conceito apresentado por Huizinga (2000), onde o lúdico está relacionado aos variados momentos de elevação existencial, representando emoções e afetos ligados às tarefas cognitivas, por exemplo, tocar um instrumento, contracenar, praticar um esporte ou o brincar. Segundo o autor, os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade, por isso devem ser explorados em contextos diferenciados de aprendizagem. Em suas palavras, “Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas, teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2000, p. 34).

Anos mais tarde, em setembro de 2016, ocorreu a publicação do documento “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano”. Foi apresentado como um documento que busca a educação de qualidade apontando expectativas e metas, visando uma educação igualitária e acessível, e que demandou trabalho coletivo de todos os atores envolvidos no processo, no exercício de construção democrática (SUZANO, 2016). Esta foi a primeira tentativa de sistematização curricular para garantir uma base comum de conhecimentos durante o processo de escolarização.

A perspectiva defendida pelo documento é a multiculturalista, humanística e democrática, ancorada na teorização crítica e pós-crítica, em consonância com as DCNs publicadas em 2013, para atender as características de uma sociedade contemporânea que é marcada pelo uso do conhecimento e pelo respeito à diversidade, em prol da formação de identidades abertas à pluralidade cultural, sem preconceito, de forma crítica, democrática, reflexiva, ética e solidária. O documento ainda critica o currículo tradicional, argumentando que o mesmo reproduz as desigualdades sociais, promovendo a exclusão e a evasão, portanto deve ser abolido, pois o mesmo não está de acordo com a realidade atual, onde o currículo é visto como uma construção social, uma seleção da cultura que deve estar comprometida com a emancipação das classes oprimidas, fomentando a conscientização de suas condições de vida e uma perspectiva de mudança destas (SUZANO, 2016).

Observa-se aí uma incoerência conceitual, pois as DCNs revelam-se, como já foi apontado, como uma hibridização de concepções teóricas, não descartando elementos do currículo tradicional, a exemplo da própria sistematização.

Fundamentando-se em Stuart Hall, numa perspectiva pós-crítica, Silva (1999) e Neira e Nunes (2006) apontam que o multiculturalismo é um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional e está ligado diretamente a questões de poder, pois nota-se uma atração destes povos aos países desenvolvidos que tem relações de exploração responsáveis pelos desníveis sociais. Também segundo os autores, na perspectiva multiculturalista há um potencial criativo característico de todo ser humano. Os resultados de cada grupo cultural são frutos das influências ambientais e históricas e devem ser igualados por sua comum humanidade, assim, é uma visão humanista. Os autores enfatizam que o multiculturalismo está dividido em duas concepções. Uma chamada pós-estruturalista, tendo como um dos autores de referência Foucault, compreendendo que são os discursos sociais os responsáveis pela produção da diferença (e não-diferença) em íntima relação com o poder. E outra chamada pós-materialista, de base marxista, que justifica que os processos institucionais, econômicos e estruturais são os responsáveis pela discriminação e desigualdade na diferença cultural. Indiferentemente da concepção, o multiculturalismo denuncia o currículo tradicional, pois, para o movimento, o currículo privilegia a cultura branca, masculina, europeia e

heterossexual, pertencente ao grupo social e culturalmente dominante, excluindo as minorias, sobretudo, a produção cultural das mulheres, negros e homossexuais (SILVA, 1999; NUNES; NEIRA, 2006).

A crítica ao multiculturalismo se fundamenta por compreendê-lo como um ataque aos valores nacionais, da família e da herança nacional cultural comum, tornando-se uma teoria relativista (MOREIRA, 1999; DELLA FONTE; LOUREIRO, 2011). Entretanto, Silva (1999, p. 90) diz que o problema é que os críticos do multiculturalismo não enxergam que a “herança nacional cultural comum” se confunde com a cultura das classes dominantes, ao invés de ser o resultado da junção das diversas culturas de uma nação que promoveria uma “justiça curricular”, nas palavras do autor. Della Fonte e Loureiro (2011) contra argumentam dizendo que se não existe nenhum padrão exógeno da verdade, como se pode afirmar que uma opinião é errada ou qualquer prática é injusta? Os autores definem o multiculturalismo como anti-intelectualismo ou uma retração teórica que deslegitima os conhecimentos elaborados, fazendo com que a educação sofra um golpe, incorrendo ao erro de se tornar um local sofístico, onde suas falácias estão desvinculadas de qualquer objetividade do mundo real.

No entanto, a concepção de currículo, a partir do viés multiculturalista, concebe o currículo como um campo de luta por significação e identidade. O conhecimento e o currículo são campos culturais, assim, o currículo é compreendido como uma invenção social e seu conteúdo, uma construção social submetida a relações de poder e disputa por espaço (SILVA, 1999; NUNES; NEIRA, 2006). Essa ideia converge com a ideia central da “Nova Sociologia da Educação” ao qual se pautava o documento curricular de 2012 de Suzano, em que o currículo é compreendido como uma construção social. Silva (1999, p. 147), ainda complementa:

> Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos.

Assim, a concepção pós-crítica não concorda com listas de conteúdos ou grade curricular, como expressa de forma normativa as DCNs, e como é, contraditoriamente, expresso no corpo do documento “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano” de 2016, apesar da introdução fazer referência

à perspectiva pós-crítica multiculturalista. Neira e Nunes (2006) afirmam que o significado não é preexistente na perspectiva pós-crítica, mas culturalmente e socialmente produzido, não podendo ser sistematizado.

Porém, para Della Fonte e Loureiro (2011) o multiculturalismo, ao reforçar a luta ideológica contra as desigualdades sociais, com um ímpeto democrático, anti-imperialista, anticolonialista, reforçam ainda mais os pressupostos dogmáticos do conservadorismo, e mesmo este tendo seus pressupostos de verdade universal questionados, pode conviver e se mesclar com outras narrativas, tornando os objetivos políticos do multiculturalismo inalcançáveis. Assim, para os autores, a escola precisa sistematizar o conhecimento em busca das objetivações humanas, do acesso ao conhecimento elaborado por todos, e ainda concretizar um processo sinalizado pelo próprio Karl Marx, onde o conhecimento ganha força material e ganha vida potencializando a luta contra a miséria e a barbárie social.

O documento de Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano (2016), traz os PCNs como referencial para se trabalhar os temas transversais, sobretudo aquele definido como pluralidade cultural (SUZANO, 2012). Sabe-se que atualmente o referencial curricular é a BNCC, incluindo seus temas contemporâneos transversais, no qual o multiculturalismo é apresentado para se trabalhar transversalmente nos componentes curriculares, com foco para a diversidade cultural e educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, porém a metodologia sugerida no documento nacional passa pelo crivo da sistematização em habilidades e competências a serem contempladas.

Outro referencial apresentado no documento municipal de orientações (2016) é segunda versão da BNCC, que estava em fase de elaboração. Naquela ocasião a BNCC apresentava os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento como balizadores dos objetivos para cada componente curricular. Mas a discussão prosseguiu e esses direitos foram substituídos pelas habilidades e competências gerais e específicas por área (BRASIL, 2017).

A Educação Física Escolar para a rede de Suzano também é citada no documento municipal de orientações (2016) estando ancorada nos PCNs e na segunda versão da BNCC tendo a perspectiva da cultura corporal de movimento como eixo principal. Mas os Direitos de Aprendizagem específicos em Educação Física se

pautam, na verdade, num terceiro documento do MEC chamado “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização 1º, 2º e 3º anos”. Neste documento, o ciclo de alfabetização se concentrava ainda em três anos e os Direitos de Aprendizagem correspondem a Arte e Educação Física conjuntamente (BRASIL, 2012).

Porém esses Direitos de Aprendizagem, referenciados no documento do MEC (BRASIL, 2012) para Arte e Educação Física, foram redirecionados apenas ao componente Educação Física na elaboração do documento municipal, ficando para Arte outra matriz de Direitos, e foram estendidos para contemplar até o quinto ano, sem nenhuma alteração e nenhum esclarecimento para isso.

Na primeira parte do texto da Educação Física, o documento municipal também direcionou apenas para a Educação Física os eixos estruturantes apreciação, execução, criação e conhecimento e reflexão, que inicialmente contemplavam os dois componentes. Para isso foi retirada a palavra “Arte” dos subtítulos, mas que ainda pode ser encontrada em alguns trechos descritos nos objetivos (SUZANO, 2016).

Na segunda parte do texto da Educação Física foram apresentados dois outros eixos: Corpo e movimento e Elementos da Cultura (jogos e brincadeiras, esporte, ginástica e circo, dança e lutas). Embora pareça muito positiva a aparição do elemento “circo”, este não está pautado em nenhum referencial que justifique sua escolha no documento municipal de Suzano. Nesta segunda parte, pode ser observada uma junção de objetivos de aprendizagem apresentados no documento do MEC de 2012 com os objetivos de aprendizagem apresentados na BNCC, segunda versão de 2016, e ainda, objetivos que não ficaram claros se foram referenciados a partir de algum corpo teórico ou se foi uma construção dos profissionais que elaboraram o documento.

Por fim, as dimensões do conhecimento expressas na BNCC, segunda versão, foram igualmente apresentadas no documento de orientações municipais (2016) justificando que apoiará a tematização das práticas corporais como saberes escolares: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão, protagonismo comunitário.

Com esta revisão, é possível observar que o segundo documento municipal publicado em 2016, se pautou num referencial teórico muito importante, mas que não está vigente no atual momento do cenário brasileiro, tornando-se necessária uma

nova organização curricular formulada com auxílio atores educacionais, sobretudo os professores que estão envolvidos diretamente no processo de escolarização dos estudantes suzanenses, os professores, a fim de que se torne uma política pública educacional legitimada pelos agentes e com real impacto social, contemplando as bases legais educacionais vigentes, com as diferenças apresentadas nos aspectos regionais da cidade de Suzano. Primando, assim, pelos ideais democráticos e republicanos que regem a sociedade brasileira.

# 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

## 3.1 Universo da Pesquisa

Os participantes foram professores do componente curricular Educação Física que atuam nas escolas de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de educação de Suzano. Foi solicitada autorização aos representantes da SME de Suzano para a realização da pesquisa com a participação de todos os professores de Educação Física interessados (Apêndice II).

Para atender aos objetivos da pesquisa foram fixados três critérios de inclusão, em comum acordo com a SME, como tempo de experiência na rede, tempo de experiência profissional e ter integrantes das três regiões do município (Norte, Centro e Sul, pois esta é a divisão político-geográfica da cidade), portanto, a amostra é não-probabilística intencional (VILELA JUNIOR, 2009). Foram convidados 38 professores que eram, na ocasião, a composição total da área na pasta da educação, excluindo a pesquisadora. Os convites foram realizados respeitando os critérios acima.

Os convites foram realizados através de contato telefônico, respeitando os critérios de tempo na rede e região. No link portal do cidadão (http://servicos.suzano.sp.gov.br:8080/portalcidadao/), foi pesquisado o tempo de rede dos professores, pois está disponível para transparência pública. Então, após o contato telefônico, foi enviado o termo de consentimento (Apêndice III) e a carta de autorização do secretário municipal para a realização da pesquisa em horário de trabalho (Apêndice IV).

Muitos professores encontraram dificuldades para participar. Dos 38 professores da rede, 12 encontraram dificuldades devido à organização da grade horária, pois só foi permitido o grupo focal nos horários de trabalho pedagógicos individuais - HTPI's – que são 6 horas semanais, e a maioria dos professores espalhou estas horas em uma ou duas a cada dia da semana para auxiliar na organização da grade que é geralmente composta em duas escolas. Outros nove professores não aceitaram por motivos pessoais diversificados. Ainda, outros seis professores

possuem acúmulo de cargo, o que não favoreceu a participação em horário de trabalho. Em três casos não foi possível estabelecer contato, pois estes professores não atenderam as ligações e não retornaram contato via WhatsApp.

Desta Forma, 30 professores deram um parecer negativo em relação à participação. Dos seis professores que possuem acúmulo de cargo, cinco sugeriram fazer os encontros além do horário das aulas, no período noturno, mas este número é inferior ao necessário para a construção do grupo focal, de acordo com Gatti (2005), que sugere de 6 a 12 pessoas. Finalmente, oito professores aceitaram ser participantes da pesquisa e possuíam disponibilidade às sextas-feiras pela manhã nos horários de HTPI, sendo cinco homens e três mulheres no total.

Para traçar o perfil dos professores foi solicitado que respondessem um formulário construído na plataforma docs.google.com/forms com tempo de preenchimento de aproximadamente 5 minutos contendo as seguintes informações: nome, formação acadêmica, ano de conclusão da graduação em Educação Física, tempo de atuação na área e acúmulo de cargo. Os resultados serão apresentados com a análise de contexto.

## 3.2 Instrumentos e Coleta

Esta pesquisa é qualitativa de natureza aplicada (VILELA JUNIOR, 2009; MOREIRA; CALEFFE, 2008), pois pretendeu gerar evidências aos professores de Educação Física da rede municipal de Suzano, que colaborarão com a construção de um currículo sistematizado para uma efetiva aplicação nas práticas pedagógicas e possível melhoria da Educação Física escolar e da qualidade da educação do município como um todo. Segundo Vilela Junior (2009), a pesquisa qualitativa propõe uma relação subjetiva entre o pesquisador e o objeto de estudo, não sendo, neste caso quantificável apenas com números. Os fenômenos são percebidos, interpretados e descritos pelo pesquisador, utilizando para isso o processo indutivo, ou seja, do singular para o plural.

Quanto aos procedimentos técnicos, pretendeu-se proporcionar maior familiaridade com o tema e torná-lo evidente através de levantamento bibliográfico, documental e reuniões no grupo focal com professores que tiveram experiências

práticas no âmbito das escolas municipais de Suzano. Em apêndice encontra-se o roteiro de questões que direcionaram as discussões do grupo focal (Apêndice V). Através de um formulário foi feito o levantamento das características da população estudada. Portanto, este estudo assume o caráter exploratório – descritivo (VILELA JUNIOR, 2009; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

As reuniões foram marcadas previamente em dez encontros estabelecidos às sextas-feiras das 10h00 às 12h00. Gatti (2005, p. 28) recomenda que os encontros devam durar entre uma hora e meia e não mais do que três horas, e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos, sem ser demasiado cansativo para os colaboradores.

Após montar um grupo no WhatsApp chamado “Grupo focal Educação Física de Suzano”, foi discutido e estabelecido as datas segundo o calendário escolar homologado pela SME de Suzano, tendo início em 22/03/2019 e finalizando em 14/06/2019, totalizando 11 encontros às sextas-feiras, com um saldo de um encontro caso fosse necessário cancelar algum durante o processo, conforme a tabela abaixo:

**TABELA 1 - Datas das Reuniões do Grupo Focal**

| DATA DAS REUNIÕES DO GRUPO FOCAL |
|---|
| 22/ março |
| 29/março |
| 05/abril |
| 12/abril |
| 26/abril |
| 03/maio |
| 17/maio |
| 24/maio |
| 31/maio |
| 07/junho |
| 14/junho |

Fonte: Autora

Essas decisões foram pautadas num documento único e enviadas à SME de Suzano, com a solicitação do espaço a ser utilizado para as reuniões e também com as autorizações de cada professor assinada por seus diretores para a participação na pesquisa.

O espaço cedido foi local próprio da SME, espaço que é comumente utilizado para realização de cursos e eventos diversos. A sala cedida era arejada e equipada com cadeiras universitárias acolchoadas, uma mesa de professor, uma mesa com café e água, quadro branco, data show e notebook para projeção. A disposição das cadeiras era organizada em todos os encontros previamente de forma arredondada em meia lua com a frente voltada para a projeção e de forma que todos os participantes olhassem entre si.

No primeiro encontro os participantes trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Neste encontro a assistente foi apresentada ao grupo. Foi explicado sobre a sua neutralidade, sua formação em pedagogia e quais as funções que exerceria. Gatti (2005, p. 27) recomenda que as anotações para sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral, seja realizada preferencialmente por um assistente, ou por ambos.

Todas as reuniões foram filmadas por uma câmera Samsung modelo WB150F, com auxílio da assistente e armazenadas para tratamento estatístico por meio da análise de conteúdo.

## 3.3 O Grupo Focal

A coleta de dados ocorreu através de grupo focal, que segundo Gatti (2005, p. 7) vem sendo cada vez mais utilizada. Optou-se pelo Grupo Focal por ser um procedimento que, mediante as interações internas de um grupo reunido para discutir o tema da pesquisa com base nas experiências pessoais e profissionais, permite obter compreensões mais aprofundadas sobre o objeto de estudo, as práticas cotidianas e as ações a serem tomadas para melhorar a qualidade (GATTI, 2005; KITZINGER, 1995).

No grupo focal não há somente o interesse no que as pessoas pensam, mas como pensam e porque pensam. Desta forma, trocas, conceitos, sentimentos, crenças,

interações, expressões, atitudes e experiências vão ocorrendo no interior das reuniões tornando este modelo um modelo singular de obtenção de informações, trazendo múltiplos pontos de vista pelo contexto de interação criado, permitindo a síntese de significados que em outros meios seria inviável (GATTI, 2005; KITZINGER, 1995).

Kitzinger (1995) aponta que o moderador pode apresentar questões abertas e estimular os participantes a discuti-las de modo relevante para eles, com seus vocabulários, gerando seus questionamentos e estabelecendo suas prioridades. Aponta também que se a dinâmica está funcionando bem, os participantes trabalham de forma bastante colaborativa e o estudo toma novos rumos, às vezes inesperados.

## 3.4 O Modelo CIPP

Para subsidiar a avaliação deste estudo foi utilizado, como modelo de avaliação, o método teórico proposto por Daniel L. Stufflebeam, conhecido internacionalmente pelo anagrama CIPP, que são as iniciais de “contexto, insumo, processo e produto” (STUFFLEBEAM, 1971; ANDRIOLA, 2010). Este modelo é amplamente utilizado em pesquisas educacionais internacionais, sobretudo nos Estados Unidos da América, conforme menciona Andriola (2010). O uso do Modelo CIPP destina-se a facilitar a melhoria educacional por meio de uma abordagem proativa de avaliação e a tomada de decisões (STUFFLEBEAM, 1971). Para Stufflebeam, (1971, p. 3) a avaliação é definida como “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar as alternativas de decisão”. E para efetivar esse processo o autor propõe quatro tipos de avaliação que intercruzarão com o processo apresentado: avaliação do contexto, avaliação dos insumos, avaliação do processo e avaliação do produto.

A avaliação do contexto diz respeito às decisões de planejamento de objetivos, de identificação de necessidades, oportunidades e problemas. A avaliação dos insumos engloba a análise da adequação das estratégias previstas aos objetivos do estudo, com base na qual são tomadas decisões de estruturação. A avaliação do processo inclui as decisões de aplicação e implementação das estratégias previstas, orientando as operações práticas no estudo. A avaliação do produto compara os resultados obtidos com os objetivos previstos ou resultados esperados para o estudo,

permitindo a tomada de decisões de revisão e melhoria da qualidade (STUFFLEBEAM, 1971; ANDRIOLA, 2010). O quadro abaixo apresenta as definições operacionais para o modelo CIPP:

**QUADRO 1 - Tipos de Avaliação**

| | TIPOS DE AVALIAÇÃO | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| OPERAÇÕES | | Contexto | Insumo | Processo | Produto |
| | Delineamento | -Sistema de variáveis e valores | Especificações do problema<br>-Critérios do projeto<br>-Restrições | -Pontos de decisão do processo<br>-Marcos<br>-Barreiras | -Critérios de efetividade |
| | Obtenção | -Desempenho e análise de dados | -Identificação e análise de estratégias | -Monitoramento de procedimentos | -Efeitos primários, secundários e terciários |
| | Fornecimento | -Perfil de necessidades, oportunidades e problemas | -Estratégias por matriz de problemas | -Relatórios de progresso<br>-Relatórios de exceções | -Descrição e explicação sobre a realização de projetos e o impacto |
| | Definições operacionais para os quatro tipos de avaliações | | | | |

Fonte: Stufflebeam (1971, p. 29) Tradução: Autora

Conforme Andriola (2010), o modelo CIPP de Daniel Stufflebeam, fornece informações relevantes, pois permite uma visão sistêmica do contexto, dos recursos (humanos e materiais), dos processos e dos produtos. Os processos são altamente sistemáticos, como apresentados na tabela acima, desde o delineamento das variáveis e valores do sistema, na coluna avaliação de contexto, até o fornecimento das descrições e explicações das realizações e impacto do projeto, na coluna avaliação de produto (STUFFLEBEAM, 1971).

Moreira e Caleffe (2008) apresentam as características essenciais de um estudo avaliativo. Para eles a avaliação não é neutra e está preocupada com as políticas e com as práticas; sendo sistemática, ela ocorre sobre produtos e processos, definindo e explorando a eficácia. A avaliação pode ser um processo de pesquisa em currículo, sendo fundamental no desenvolvimento profissional do professor. A avaliação é parte do processo de assegurar a qualidade. O processo de avaliação inclui: o foco do problema, coleta e análise de dados relevantes, comunicação dos resultados e proposição de recomendações.

### 3.5 Análise de Conteúdo

As análises foram exploradas no presente estudo por meio da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo justifica-se, pois, esta análise está no campo de análises das comunicações, ou seja, mensagens linguísticas de vários formatos. Para Henry e Moscovici (1968, apud BARDIN, 2016, p. 38): “[...] tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. Ela é uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações (BERELSON, 1971 apud BARDIN, 2016). O material principal da análise de conteúdo é o significado, ou seja, a semântica.

O objetivo da análise de conteúdo é o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociologia, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. Esse mecanismo de dedução é a inferência (dedução de maneira lógica) de conhecimentos relativos às condições de produção e apontamento de novos indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2016).

A descrição é a enumeração das características do texto resumida após o tratamento, sendo esta, a primeira etapa necessária à interpretação. A inferência é o procedimento intermediário, ou seja, o tratamento analítico e minucioso, e a última fase é a interpretação, a significação concedida a essas características (BARDIN, 2016).

No contexto deste estudo a inferência procurou responder a duas questões: Quais concepções de educação que norteiam as práticas pedagógicas dos docentes da rede municipal de Suzano e de que forma uma construção coletiva entre os pares poderá proporcionar uma sistematização curricular tomando como princípio os documentos normalizadores? Essas variáveis inferidas são o conjunto das condições de produção que constitui o campo das determinações do texto (HENRY e MOSCOVICI, 1968 apud BARDIN, 2016). Então, este estudo buscou compreender e descrever o contexto em que a Educação Física esteve inserida através de seus atores principais, os professores, que fizeram a composição do grupo focal.

O campo de aplicação da análise de conteúdo foi o campo linguístico-oral, sendo que por meio do grupo focal ocorreram discussões a partir de questões abertas, entrevistas em grupo e conversas para alcançar o objetivo do estudo que é a investigação sobre as práticas pedagógicas da Educação Física no município de Suzano e o estudo dos documentos normalizadores com foco para a tomada de decisões (BARDIN, 2016).

A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Então as categorias analíticas ocorreram a priori, baseadas no modelo CIPP, mas os núcleos de sentidos ocorreram, a posteriori, ou seja, baseados nas falas transcritas dos professores do grupo focal. Umas das formas de analisar foi análise categorial (também chamada de frequência) que significa levar em consideração a totalidade de um texto, passá-lo pelo crivo da classificação e do recenseamento e, segundo a frequência ou ausência de itens de sentido, efetuar a categorização.

### 3.5.1 Pré – Análise

Para realizar a análise do conteúdo foi utilizada a técnica sistemática preconizada por Bardin (2016). Esta metodologia sugere iniciar a organização com a etapa denominada pré-análise, que tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais com vistas a um plano de análise.

Esta etapa é dividida em outras cinco etapas: a leitura flutuante intuitiva, escolhas dos documentos, objetivos e hipóteses, a formulação de indicadores que fundamentam a interpretação final e a preparação dos materiais. Bardin (2016) ressalta que estas etapas da pré-análise não se sucedem em ordem cronológica, por exemplo, a escolha dos documentos podem ocorrer em função dos objetivos e vice-versa, os índices também podem surgir em função das hipóteses e vice-versa. Assim, esta é uma etapa não-estruturada, embora tenha como objetivo a organização sistemática dos conteúdos.

No contexto desta pesquisa, os objetivos foram elaborados na fase inicial do projeto com a leitura flutuante intuitiva e a reflexão, buscando uma lacuna existente

no contexto educacional da Educação Física na rede municipal da cidade de Suzano. Kitzinger (1995) afirma que é característica do grupo focal o trabalho de forma bastante colaborativa e geralmente o estudo toma novos rumos inesperados. A escolha dos documentos ocorreu em dois momentos. A priori, com o estabelecimento da revisão de documentos normativos já existentes na rede municipal e suas relações com contemporaneidade, mas também no decurso das reuniões e posteriores análises, com a revisão da literatura e o corpus constituído das conversas no grupo focal.

A preparação dos materiais seguiu alguns critérios estabelecidos nesta metodologia. Bardin (2016) apresentou quatro regras principais para organização do corpus: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Para a organização nesta pesquisa, inicialmente foi adotada a regra da exaustividade, que tem como critério a não-seletividade, assim todas as reuniões foram transcritas literalmente para compor o corpus de análise. O tempo total efetivo foi de 14h22min19 num documento que gerou 306 páginas segundo regras de transcrição específicas, discriminadas na metodologia. A segunda regra adotada foi a da pertinência. Deste modo foram selecionados os referenciais normativos adequados, como fonte de informação, correspondente ao contexto educacional de Suzano com objetivo de verificar a pertinência no tempo atual. A figura abaixo demonstra as etapas da pré-análise:

**FIGURA 1 - Etapas Adotadas na Pré-Análise**

Fonte: Autora

### 3.5.2 Construção das unidades de significação

Para codificar os dados levantados, Bardin (2016) propõe que sejam estabelecidas unidades de significação também chamadas de unidades de registro. Observando os exemplos citados pela autora, decidiu-se por utilizar duas comumente utilizadas em reuniões de grupo: o objeto (ou referente), que busca por temas eixo, e o tema, que busca por núcleos de sentido. Com o corpus de análise constituído, optou-se por codificar e categorizar a partir de quatro temas eixo elaborados a partir do modelo CIPP implementado desde a organização metodológica.

Para construir as categorias foram respeitados dois princípios da categorização: inventário (isolar elementos) e classificação (repartir e organizar elementos). Foi realizada a leitura flutuante das transcrições e identificado os indicadores, ou seja, temas preliminares que surgiram a partir das falas na íntegra dos participantes. Na sequência foi realizada uma aglutinação e organização dos indicadores seguindo alguns critérios como semelhança e complementaridade. Com os indicadores delineados, foi realizada uma nova articulação e organização dos núcleos de sentido, possibilitando, assim, uma análise mais consistente, objetivando vincular aspectos que trazem reflexões para as questões levantadas até aqui, atreladas aos objetivos desta pesquisa:

**QUADRO 2 - Etapas para a Categorização**

| ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SENTIDO | | |
|---|---|---|
| Transcrição:<br>Fala na íntegra das 10 reuniões. | Indicadores:<br>Recortes das falas subdivididos em temas preliminares. | Categorias a partir do método CIPP:<br>Núcleos de Sentido |

Fonte: Autora

A análise temática é uma da metodologia bastante utilizada, por organizar de forma lógica e auxiliar no estudo da semântica. M.C. d'Unrug (1974 apud Bardin, 2016) afirma que o tema é:

> "[...]uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições) " (M.C. D'UNRUG,1974 APUD BARDIN, 2016 p. 135).

Assim, por observar as comunicações do grupo focal como processo e não como dado, para apoiar a análise temática, optou-se também pela análise das enunciações proposta por Bardin (2016), que sugere ser a mais adequada para reuniões de grupo.

As transcrições foram realizadas através do método de análise de conversação proposto por Dino Preti (1999). Os vídeos dos dez encontros do grupo focal foram transcritos na íntegra. O tempo total dos dez encontros foi de 20 horas, mas foi subtraído o tempo de recepção e finalização, sendo contabilizado um tempo de 14h22min19 efetivamente de discussão, com tempo médio de 1h26min14. A tabela abaixo apresenta o tempo efetivo de cada reunião:

**TABELA 2 - Duração das Reuniões**

| REUNIÃO | DURAÇÃO |
|---|---|
| 1 | 1h15min38 |
| 2 | 1h36min58 |
| 3 | 1h27min02 |
| 4 | 1h27min32 |
| 5 | 1h23min53 |
| 6 | 1h29min05 |
| 7 | 1h15min25 |
| 8 | 1h07min33 |
| 9 | 1h22min32 |
| 10 | 1h56min17 |
| Total | 14h22min19 |
| Tempo médio | 1h26min14s |

Fonte: Autora

As falas foram preservadas na íntegra, inseridas com as características próprias da comunicação entre os participantes durante as reuniões, mas com o tratamento específico para transcrições. Com isso, objetivando relacionar as falas com o arcabouço teórico, decidiu-se apresentar os resultados e na sequência a análise e a discussão, conforme será tratado no processo de análise.

### 3.6 Aspectos Éticos

É importante apontar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ao ser cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil, sob o número 3211827.

Os participantes do estudo foram consultados previamente, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

# 4 PROCESSO DE ANÁLISE

O processo de análise das discussões foi respaldado por uma abordagem proativa de avaliação com foco para a tomada de decisões, conhecida pelo anagrama CIPP, proposta por Stufflebeam (1971), que auxiliou na reflexão sobre o contexto, os insumos, os processos e o produto do grupo focal, derivando os discursos que serão apresentados de forma sistemática, subdivididos em categorias e núcleos de sentido.

Esta abordagem é compreendida como analítica e racional, seguindo as etapas de **"planejamento das decisões, estruturação das decisões, implementação das decisões e reciclagem das decisões"** (VIANNA, 1999, p. 2, grifo do autor), que aqui será apresentado através do produto técnico elaborado. O delineamento das ações ocorreu da seguinte forma:

- Avaliação de contexto:

A avaliação de contexto, compreendida no modelo CIPP, forneceu informações do perfil do grupo de professores de Educação Física participantes, sua formação acadêmica, e quais conhecimentos teóricos e valores cercam este grupo nas suas práticas pedagógicas a partir das abordagens da Educação Física descritas na literatura da área. Este tipo de avaliação proporcionou elementos que serviram para justificar o desenvolvimento do programa, estabelecendo informações para delinear objetivos, e forneceu informações aos gestores municipais com a finalidade de contribuir para a tomada de decisões assertivas com relação a objetivos e melhorias dos projetos e programas educacionais. Segundo Vianna (1999), a avaliação de contexto contribui para decisões relacionadas ao meio e possibilita analisar o inter-relacionamento das várias partes do programa.

- Avaliação de Insumos:

Após a avaliação do contexto, com foco para os professores de Educação Física da rede municipal de Suzano, os participantes fizeram a avaliação de insumos (recursos humanos, materiais e diretivos). Esta avaliação visa identificar estratégias alternativas de programas para alcançar determinados objetivos e fornecer informações para auxiliar no detalhamento de estratégias específicas (STUFFLEBEAM, 1971). Assim, identificaram insumos disponíveis nas três esferas mencionadas que auxiliaram

na reflexão sobre a proposta de ações para a sistematização curricular. Esta etapa, por meio de relatórios, informou aos gestores sobre os pontos evidenciados, para que estes analisem o quanto é favorável ou desfavorável utilizar determinada estratégia, buscando pela qualidade.

No entanto, durante as discussões sobre os insumos, problemas da realidade educacional foram emergindo. Assim, ocorreu a obtenção de informações como necessidades não atendidas, oportunidades não utilizadas e problemas, por exemplo, falta de atualização nos temas específicos da área, furto nas escolas, etc. A elucidação dos problemas se faz importante para auxiliar na decisão dos objetivos e prioridades da rede com relação aos elementos norteadores para a futura construção de uma sistematização curricular.

Na sequência os objetivos e as estratégias foram traçados, ou seja, os participantes do grupo focal pensaram em “o que devem fazer” para alcançar a melhor qualidade na Educação Física do município de Suzano e como esses fatores evidenciados e investigados poderão contribuir para a construção democrática de uma sistematização curricular. Essas informações são úteis para se pensar sobre qual Educação Física está e qual Educação Física se pode alcançar de forma contextualizada com a realidade. Conforme afirma Vianna (1999), a avaliação de insumos resulta na especificação e condições de materiais, pessoal, procedimentos, apresentando os elementos necessários a concretização dos objetivos.

- Avaliação de processos:

Na terceira fase, denominada processo, os objetivos se transformaram em critérios e estratégias alternativas, sendo definidas pelo grupo focal, como, por exemplo, estudos e reflexão sobre o currículo municipal, formato das reuniões do grupo focal e elaboração da proposta. No desenvolvimento das estratégias ocorreu à avaliação de processo que forneceu informações sobre as fases e pôde ajudar os professores a desenvolver as reuniões e estudos de acordo com o projeto inicial, melhorando o funcionamento dos encontros e tomando decisões estruturantes, como a administração do tempo restante para a elaboração da proposta, o delineamento das principais características do estudo e, como foco principal, a aprovação do projeto desenvolvido.

- Avaliação de produtos:

Ao fim do desenvolvimento do projeto foi constituído o produto técnico final, sendo consolidada uma proposta de ações para concretização da sistematização curricular da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foi essencial avaliar os resultados obtidos em relação aos objetivos e o seu valor agregado para o grupo focal e futuramente para a rede municipal de Suzano, levando em consideração que os principais beneficiários deste projeto devem ser os estudantes matriculados nas escolas da rede municipal. Nesta etapa de avaliação de resultados foram considerados os objetivos iniciais e o problema de pesquisa levantado inicialmente que é a inexistência de um currículo sistematizado que direcione o fazer docente pelos anos iniciais do ensino fundamental. Para se determinar em que medida os objetivos foram alcançados, foi considerado o efeito do produto sobre as necessidades ou oportunidades gerais que motivaram o desenvolvimento dos objetivos.

Para obter essas informações ocorreu um monitoramento de todas as etapas (reuniões) de forma bastante detalhada. As técnicas que foram úteis para o monitoramento incluíram registros diários, observação e filmagens e, por fim, um arquivo de dados do processo foi sendo construído e mantido para a análise de dados.

Com as avaliações, foram emitidos 10 relatórios aos gestores e representantes da SME, correspondentes a cada reunião. No final do processo foi realizada uma avaliação sobre as discrepâncias entre o projeto inicial e o projeto que foi desenvolvido na prática. Os 10 relatórios foram antecipadamente disponibilizados aos participantes para que fossem lidos e analisados quanto a eventuais discrepâncias nos conteúdos registrados.  Somente após a autorização dos participantes foram encaminhados para a SME. A partir do processo de categorização foram elaborados os núcleos de sentido, constituindo as seguintes categorias:

**FIGURA 2 - Organização das Categorias a Partir do Modelo CIPP**

Fonte: Autora, 2019

## 4.1 Análise De Contexto

### 4.1.1 Perfil do Grupo Focal

Essa primeira categoria tem objetivo de fornecer informações sobre quem são os professores de Educação Física da rede municipal. O grupo de professores, todos pertencentes à rede municipal de Suzano, possuem formação inicial em períodos variados e formação continuada em temas distintos. Julgou-se pertinente apresentar o perfil deste grupo para fazer uma melhor reflexão e comparação de seus posicionamentos diante do objeto de estudo da presente pesquisa com suas identidades docentes. Para traçar o perfil dos professores foi solicitado que respondessem um formulário construído na plataforma docs.google.com/forms com tempo de preenchimento de aproximadamente 5 minutos contendo as seguintes informações: nome, formação acadêmica, ano de conclusão da graduação em Educação Física, tempo de atuação na área e acúmulo de cargo. Os resultados estão dispostos no quadro abaixo:

**QUADRO 3 - Perfil do Grupo**

| Professor | Formado em: | Rede (anos) | Especialização | Mestre | Doutor | 2ª graduação | Acúmulo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P1 | 2016 | 4 | - | - | - | - | Prefeitura de SP |
| P2 | 2005 | 9 | Ciências do Esporte: Futebol e Futsal – Métodos de Treinamento | Cursando | - | - | Mesma rede |
| P3 | 2009 | 9 | EF Escolar | - | - | Pedagogia | - |
| P4 | 2007 | 9 | Aprendizagem Motora Direito Aplicado à Educação | - | - | Pedagogia | Mesma rede |
| P5 | 2002 | 9 | - | - | - | Pedagogia | Estado |
| P6 | 2006 | 8 | - | - | - | - | Estado |
| P7 | 2011 | 5 | Deficiência Intelectual | - | | Pedagogia | - |
| P8 | 2010 | 9 | EF Inclusiva | - | - | - | - |

Fonte: Autora, 2019

Participaram da pesquisa oito professores de Educação Física licenciados. Com objetivo de preservar suas identidades, os nomes dos participantes das reuniões foram

substituídos pela letra “P” de participante seguida pelo número. A média de formação é de 10 anos com tempos bem diversificados. O professor mais experiente atua há 18 anos e o mais jovem há 4 anos. Pode-se concluir que é um grupo bem heterogêneo em relação ao tempo de formação.

Como pode ser observado, cinco participantes ingressaram na rede no mesmo período, há nove anos, em virtude da implementação do cargo de PEB II na rede. Então este é o tempo de atuação total dos professores de Educação Física na rede. Anteriormente, os estudantes possuíam apenas um professor formado em pedagogia para lecionar em todas as áreas do currículo. Um participante ingressou há oito anos, também convocado do concurso público que houve em dois mil e onze. Outros dois participantes, com menos tempo, ingressaram no segundo concurso público de dois mil e quinze em períodos distintos.

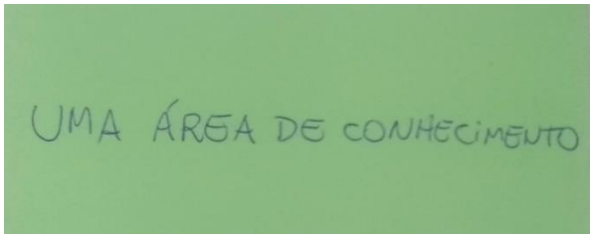
Na formação continuada, percebe-se que dos oito participantes, cinco possuem pelo menos uma pós-graduação lato sensu, sendo quatro voltadas para a área de Educação Física. Destas, duas são diretamente ligadas ao contexto escolar. E dois professores cursaram pós-graduação voltada para a educação, sendo uma voltada para legislação e outra voltada para contextos cognitivos do desenvolvimento. Também é possível observar que quatro professores fizeram ou estão fazendo a segunda licenciatura, todos em Pedagogia. Na pós-graduação strictu sensu, há apenas um professor cursando o mestrado. Não há professores com doutorado.

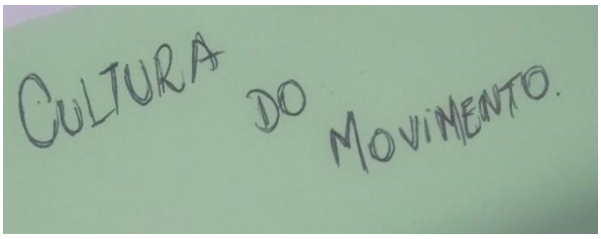
Com relação ao acúmulo de funções, cinco dos oito professores trabalham em jornada dupla. Destes, dois acumulam na mesma rede, dois acumulam com a rede estadual e um acumula com outra rede municipal. Importante ressaltar que P7 trabalha nos dois períodos em Suzano com jornada extra, atuando como pedagogo no outro período, e P8 é atleta paralímpico da seleção brasileira, tendo uma jornada intensa de treinos na carga horária semanal.

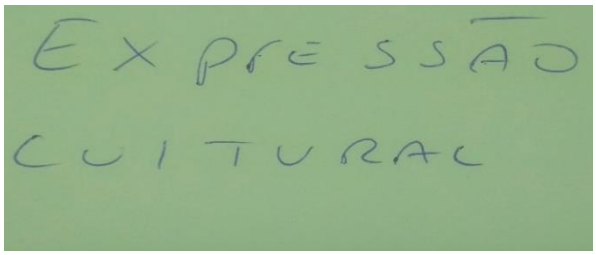
Portanto, com essa breve caracterização, nota-se que metade possui outra licenciatura e mais da metade possui pós-graduação lato sensu. As pós-graduações apresentam diversificações temáticas no campo educacional. É possível concluir que há uma preocupação em busca pela formação continuada. Isto significa uma crescente e constante capacitação para a prática pedagógica, apesar da longa jornada de trabalho. O professor 1 ainda não concluiu outra etapa acadêmica, porém ressalta-se que ele é o mais jovem formado entre os membros do grupo.

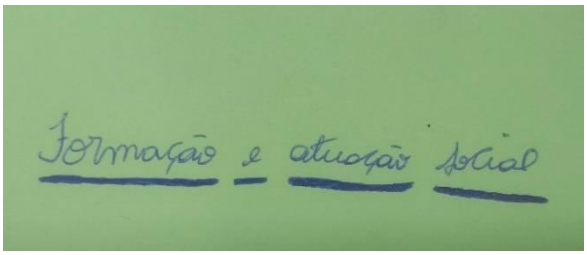
### 4.1.2 Perspectivas a Partir das Abordagens da Educação Física

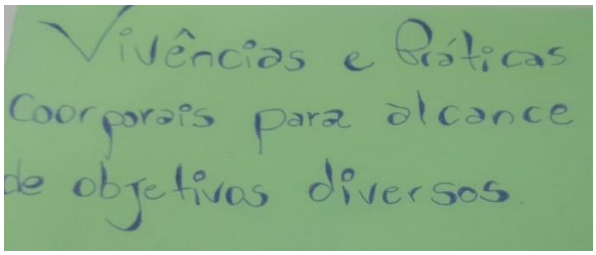
Este núcleo teve como objetivo responder a seguinte questão da pesquisa: Quais concepções teóricas que norteiam, predominantemente, as práticas pedagógicas dos professores pertencentes à rede municipal de Suzano? Após uma breve reflexão, foi realizada a seguinte questão norteadora: Em que consiste a Educação Física? As respostas foram apresentadas através de uma dinâmica de cartões proposta por Gatti (2005).

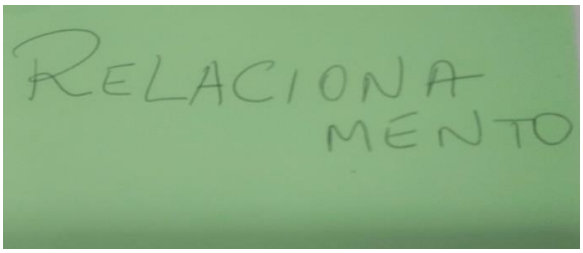


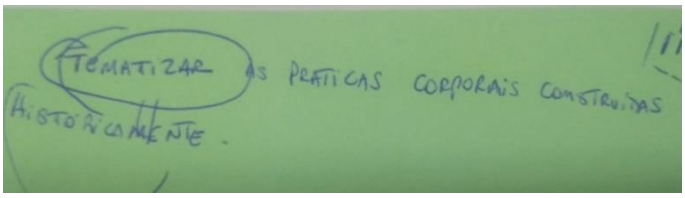




As respostas foram justificadas e apoiadas ou confrontadas com outras visões pelos demais professores. Bardin (2016) aponta que a validade, neste tipo de análise, é o resultado da coerência interna criada entre os traços significativos.

Com o apoio da análise sequencial, que é uma das formas de tratamento da análise de enunciação proposta por Bardin (2016), foi elaborada a sequência abaixo que representou as sínteses das respostas e interlocuções efetuadas, observando os temas apresentados.

**QUADRO 4 - Concepções sobre a Educação Física**

| |
|---|
| **P5- Cultura de Movimento: O movimento está cada vez mais entrando na vida das pessoas por vários motivos, de lazer, de se cuidar ou de estar se exercitando, isso é cultura de movimento. Ela é capaz de transformações biopsicossociais.** |
| P6: O movimento é a base, mas o movimento por si não é o mais importante, não é a finalidade da EF, na afetividade, no lazer e no ócio é muito bom praticar, ter uma cultura de movimentos... |
| P4: A cultura de movimento é diferente em cada grupo social, por isso a EF é um mapeamento. |
| P2: Cultura de movimento é também o momento que a sociedade atravessa. A EF tem uma dinâmica local e global. |
| P7: O movimento é executado dentro de um contexto histórico. |
| P3: O homem influencia e é influenciado na cultura de movimento. |
| P1: A cultura de movimento é a forma de expressão cultural em cada grupo. |
| **P1- Expressão Cultural: O movimento carrega uma carga cultural, e a expressão é a reunião em torno de uma atividade física – em cada lugar será diferente e sempre terá uma intencionalidade.** |
| P4: A expressão corporal, expressão cultural e cultura de movimento estão interligadas. O ler e escrever da EF é isso. Ler o movimento e escrever o movimento corporalmente. Isso são códigos de linguagem. |
| P5: É necessário pensar na expressão do estudante e no anseio da comunidade ao planejar as aulas de EF. |
| P7: Outros fatores influenciam a EF, além da expressão, por exemplo, infraestrutura física. Mas a criança absorve todos os conteúdos com facilidade. |
| **P7- Vivências de práticas corporais para alcance de objetivos diversos: Estratégia para o desenvolvimento da criticidade e transformação social.** |
| P1: A EF tem a possibilidade de transformação social através da reflexão sobre o meio. |
| P4: Ela é ferramenta de atuação e transformação social. O esporte é a melhor ferramenta para a transformação social. |
| P2: Transformação social é um termo muito forte. A EF faz a leitura, adequa os conteúdos, media e aprofunda os conhecimentos dos estudantes para tomarem posturas diferente em relação as coisas do seu meio– essa é a transformação possível. |
| **P2- Tematizar as práticas corporais construídas historicamente: Trazer como temas conteúdos que possa ter algum significado para que o estudante desenvolva um olhar diferente sobre o meio.** |
| P7: A tematização deve ocorrer de modo lúdico, porque é próprio da criança, mas de modo consciente para o professor, pois este tem objetivo de transformação social contribuindo com a criticidade. |
| P1: O conteúdo deve ser contextualizado com o objetivo de transformação sobre o meio. O estudante faz uma reflexão sobre a prática e a prática leva a uma reflexão social. É importante que isso ocorra de modo lúdico porque a brincadeira faz parte da vida deles. |
| P3: Tematizar é dar um significado, mas também ter um anseio, um sentimento, um interesse. Algumas práticas detêm maior espaço e poder em detrimento de outras que, muitas vezes, acabam morrendo naquela cultura. Quem escreve a cultura? |
| P2: Existe toda uma cultura que de certa forma foi negligenciada pela BNCC, por exemplo práticas corporais que originaram de algum sentido religioso, acaba acontecendo isso, algumas culturas foram oprimidas. |
| **P3- Uma área de conhecimento: Área científica com vasto campo de pesquisa**. |
| P2: Área que contém conteúdos próprios a serem transmitidos. |
| P6: A EF é um pouco de cada um dos temas abordados por P3. |
| **P6- Relacionamento: A EF desenvolve valores para a convivência e é o melhor espaço para o desenvolvimento destes.** |
| P7: A EF desenvolve valores para a convivência igualmente os outros momentos escolares, não é o melhor, mas uma ferramenta a mais. |
| P1: O que é valioso e peculiar da aula de EF é o toque, estimulando outros sentidos, revelando e rompendo barreiras e isso pode ser estimulado em todas as aulas. |
| P4: A EF não é a única, mas é a melhor ferramenta para se trabalhar questões ligadas aos valores. |
| P2: Ter um olhar sensível para a temática de relacionamentos é tão ou mais importante do que ensinar a técnica dos movimentos. |

(continua)

(conclusão)

| **P4- Formação e atuação social: O esporte é a melhor ferramenta para a transformação social por causa das relações afetivas desenvolvidas.** |
|---|
| P5: Existem várias ferramentas para a transformação social, o esporte, a música, o teatro e outros. |
| P7: A EF é uma estratégia de atuação social, possui suas responsabilidades neste campo igualmente às outras áreas, não há vantagens. |
| P6: Os PCNs apresentam como objetivos da EF desenvolver habilidades cognitivas, motoras e emocionais nos estudantes como responsabilidade docente. |
| P3: A responsabilidade para a atuação social é multiprofissional. |
| P1: A EF, como componente da escola que é instituição formal do Estado, tem uma parcela de responsabilidade, com a família e com a sociedade. |
| P2: A atuação e transformação social estão vinculadas à escola, então a EF tem responsabilidade de promover níveis de conhecimento que façam a diferença e isso pode ou não levar a uma transformação maior, mas isso é influenciado pela forma como o professor trabalha, e não apenas o esporte em si. |

Fonte: Autora, 2019

Conforme aponta Rufino e Azevedo (2012), a análise da ação docente deve ser realizada de maneira a avaliar o contexto na qual ela se insere, fazendo-se necessário considerar o fenômeno educativo de forma complexa e relacionada a inúmeros fatores que interferem na prática pedagógica dos professores, pois esta não se constrói ao acaso, mas está imersa em realidades que as atribuem significado e vice-versa. Assim, todo professor age de acordo com pressupostos orientadores de suas ações, baseados nas suas visões de mundo, experiências pessoais, pressupostos políticos e ideológicos e, certamente, conhecimentos, saberes e concepções advindos de seus cursos de formação.

Ferreira (2019) afirma que é incomum encontrar um professor que assuma uma única abordagem como orientadora de suas ações, e mais raro encontrar professores plenamente conscientes dessa associação entre suas ações e as proposições das abordagens específicas.

Há muito tempo, Libâneo (1985) aponta que os cursos de graduação em licenciatura não costumam incluir o estudo de correntes pedagógicas ou, quando o fazem, focam em determinadas teorias de ensino e aprendizagem que dificilmente auxiliam os professores a formar um quadro teórico amplo que referencie e oriente sua prática. No entanto, o autor enfatiza que as abordagens pedagógicas não podem ser compreendidas como universos de significação restritos a si mesmos, ou seja, historicamente elas não aparecem isoladas ou destituídas de relação com outras formas de se compreender o processo educativo e sozinhas, não conseguem captar

toda a riqueza da prática concreta. Por isso mesmo, defende que o professor deve estudar e compreender essas abordagens para que tenha condições de avaliar sua prática em sala de aula, atrelada ao seu contexto sócio histórico e cultural.

Desta forma, ao analisar quais abordagens pedagógicas embasam o trabalho pedagógico dos docentes da rede municipal de Suzano, extraindo apropriações consubstanciadas em conceitos e referências, torna-se possível enriquecer a prática pedagógica contextualizada com as necessidades contemporâneas de âmbito local e global.

A partir da sequência acima evidenciou-se os temas apresentados pelos participantes que representam seus olhares em relação à Educação Física:

**QUADRO 5 - Temas Enunciados pelos Participantes**

| Participante | Temas enunciados |
|---|---|
| P1 | Expressão cultural; Transformação social; Lúdico; Reflexão crítica; Contextualização; identidade |
| P2 | Tematização; Cultura oprimidas; Transformação social; Cultura; Significação; Religião; Valores |
| P3 | Influência; Significado; Anseio; Sentimento; Interesse; Quem escreve a cultura? Área de conhecimento |
| P4 | Mapeamento; Transformação social; Relações afetivas; Cultura; Códigos de linguagem; Esporte |
| P5 | Lazer; Saúde; Exercício; Movimento; Cultura de movimento; Expressão do estudante; Transformações biopsicossociais |
| P6 | Afetividade; Lazer; Ócio; Relacionamento; Valores; Habilidades cognitivas, motoras e emocionais; Convivência |
| P7 | Contexto histórico; Vivências; Criticidade; Transformação social; Lúdico |

Fonte: Autora, 2019

Como é amplamente afirmado na teoria, a Educação Física assumiu diferentes concepções que deram origem a diferentes propostas pedagógicas. Essas abordagens provocam diferentes entendimentos acerca do papel dessa disciplina no âmbito escolar e influenciam a formação profissional e a prática pedagógica dos professores de Educação Física (DARIDO, 2003; CASTELLANI FILHO, 2013; CESANA; TOJAL; DRIGO, 2018; FERREIRA, 2019). Porém, todas as abordagens têm como base a associação entre teoria e prática pedagógica com proposições atreladas a uma determinada visão de mundo, que é dinâmico, com complexidades relativas a cada contexto (FERREIRA, 2019).

Assim, para identificar os temas apresentados pelos professores e suas relações com as abordagens do ensino da Educação Física foram utilizados dois quadros apresentados por Darido (2003), onde pode ser observado as principais características das abordagens que mais influenciaram a Educação Física brasileira

de meados de 1980 em diante. A autora aponta que as concepções coexistentes na Educação Física, que desapontaram neste período, têm em comum o anseio de romper com a longa etapa em que o componente esteve vinculado a objetivos mecanicistas.

Optou-se por destacar os temas que convergem com as ideias que emergiram dos professores participantes do grupo focal.

**QUADRO 6 - Principais Características das Abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora e Sistêmica**

| | Desenvolvimentista | Construtivista | Crítico-Superadora | Sistêmica |
|---|---|---|---|---|
| Principais autores | Tani, G.<br>Manoel, E. J | Freire, J.B. | Bracht, V.<br>Castellani Filho, L.<br>Taffarel, C.<br>Soares, C. L. | Betti, M. |
| Livros | Educação Física Escolar: Uma abordagem desenvolvimentista | Educação de Corpo Inteiro | Metodologia do Ensino da Educação Física | Educação Física e Sociedade |
| Áreas de Base | Psicologia | Psicologia | Filosofia Política | Sociologia<br>Filosofia |
| Autores de Base | Gallahue, D.<br>Connoly J. | Piaget,J. | Saviani, D.<br>Libâneo, J. | Bertalanffv<br>Koestler, A. |
| Finalidade | Adaptação | Construção do conhecimento | Transformação social | Transformação social |
| Temática principal | Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento motor | Cultura popular, Jogo, Lúdico | Cultura Corporal, Visão Histórica | Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamentos |
| Conteúdos | Habilidades básicas, habilidades específicas jogo, esporte, dança | Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras | Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança e ginástica | Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica |
| Estratégias/Metodologia | Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas | Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas | Tematização | Equifinalidade não-exclusão, diversidade |
| Avaliação | Habilidade, processo, observação sistemática | Não punitiva, processo, auto avaliação | Considerar a classe social, observação sistemática | |

Fonte: Darido, 2003, p.11

**QUADRO 7 - Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e PCN**

| | Psicomotricidade | Crítico-Emancipatória | Cultural | Jogos Cooperativos | Saúde Renovada | PCN |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Principais autores** | Jean Le Bouch | Elenor Kunz | Jocimar Daólio | Fábio Otuzzi Brotto | Guedes Nahas | Marcelo Jabu Caio Costa |

(continua)

(conclusão)

| **Livro** | **Educação pelo movimento** | **Transformação Didático-pedagógica do esporte** | **Da cultura do corpo** | **Se o importante é competir, o fundamental é cooperar** | | **PCNs** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Área de Base** | Psicologia | Filosofia, Sociologia, Política | Antropologia | Psicologia | Fisiologia | Psicologia, Sociologia |
| **Autores de Base** | Piaget, Wallon, Luria, Ajuriaguerra | Habermas | Mauss Geertz | Terry Orlick | vários | Vários |
| **Finalidade** | Reeducação Psicomotora, | Reflexão crítico-emancipatória dos alunos | Reconhecer o papel da cultura | Indivíduos cooperativos | Melhorar a saúde | Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento |
| **Temática principal/ Conteúdos** | Consciência corporal, lateralidade e coordenação | Transcendência de limites, conhecimento, esportes | Alteridade e técnicas corporais | Incorporação de novos valores/ Jogos cooperativos | Estilo de vida ativo, conhecimento, exercícios físicos | Conhecimento sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas |

Fonte: Darido, 2003, p.21

É necessário elucidar que outra proposta denominada como “Currículo Cultural” (NEIRA, 2018), que não foi apontada por Darido (2003) por ser mais recente (consolidou sua primeira publicação como uma abordagem em 2006), também vem influenciando de modo sólido os modos de pensar e atuar na área de Educação Física escolar brasileira, sobretudo no Estado de São Paulo. Para compreendê-la na mesma didática anterior, foi elaborado o quadro abaixo:

**QUADRO 8 - Principal Característica da Abordagem do Currículo Cultural**

| Currículo Cultural | |
|---|---|
| Principal autor | Neira, M. G. |
| Livro | Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas |
| Áreas de base | Filosofia, Sociologia e Política |
| Autor de base | Tomáz Tadeu da Silva |
| Finalidade | Justiça curricular, daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos |
| Temáticas | Cultura Corporal, identidade, diferença, subjetividade, saber-poder, gênero, etnia, religião, deficiência |
| Conteúdos | Conhecimentos do currículo, práticas corporais presentes na comunidade |
| Estratégias | Problematização, tematização mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação |

Fonte: Autora

Com esta enunciação, foi observado que o pensamento do grupo focal se aproxima das características das abordagens Saúde Renovada, Cultural (ou Plural), Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Sistêmica, Currículo Cultural, PCN, Jogos Cooperativos e Construtivista que serão debatidas. O quadro abaixo apresenta as abordagens e quais participantes a referenciaram:

**QUADRO 9 - Abordagens Mencionadas Pelos Participantes**

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Saúde Renovada** | | | | X | X | X | | |
| **Cultural** | X | X | X | X | X | X | X | X |
| **Crítico-superadora** | X | X | | X | X | X | X | |
| **Crítico-emancipatória** | | X | | X | | | | |
| **Sistêmica** | X | X | X | X | | X | X | |
| **Currículo Cultural** | X | X | X | X | X | | | |
| **PCN** | X | X | | | X | X | | |
| **Jogos Cooperativos** | X | X | | X | | X | X | |
| **Construtivista** | X | | | X | | | X | |

Fonte: Autora, 2019

A discussão será discorrida obedecendo à sequência de proposições do grupo focal conforme está disposto no quadro 4 que evidencia as concepções sobre a Educação Física. Serão apresentadas na seguinte ordem: A) Saúde Renovada, B) Perspectiva Cultural, C) Crítico-Superadora, D) Crítico-Emancipatória, E) Sistêmica, F) Currículo Cultural, G) PCNs, H) Jogos Cooperativos e I) Construtivista.

Primeiramente será discutida a abordagem da Saúde Renovada. Na sequência será apresentada a perspectiva cultural através dos principais autores que defendem a cultura como elemento central. A seguir, serão apontadas as abordagens que apresentam cunho político e sociológico, conforme é discriminado em Darido (2003), sendo elas Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Sistêmica, Currículo Cultural e PCNs. Após, serão discutidas as abordagens com enfoque mais psicológicos (DARIDO, 2003), Jogos Cooperativos e Construtivista, enfatizando os aspectos mais evidenciados pelos participantes, ou seja, o desenvolvimento dos valores e o lúdico nas aprendizagens, respectivamente.

Por último, será discutida uma proposição que surgiu com a pergunta norteadora “O que é Educação Física? ”, mas sua correlação não é com cada abordagem, mas com a área como um todo evidenciando as duas grandes matrizes

teóricas: pedagógica e científica. Incluindo nessa discussão a recorrência de um elemento atípico observado por um participante: a ausência da abordagem desenvolvimentista nas discussões.

A) Abordagem da Saúde Renovada

Percebe-se inicialmente a evidência de uma abordagem na perspectiva da saúde, proposta, sobretudo, por Nahas (1995) e Guedes (1999), através dos termos cultura de movimento, lazer, ócio, afetividade (no sentido de apreciação, realizar o exercício por gostar, trata-se de uma dimensão atitudinal que será abordada mais a frente), exercícios, movimentos, transformações biopsicossociais.

Outrora, nesta pesquisa, o tema saúde já foi correlacionado com o passado histórico da área, no período higienista (JUNIOR; LOVISOLO, 2005), no entanto Guedes (1999) critica aquele período histórico, pois o apresenta como equivocado e deturpado, na medida em que se preocupavam unicamente com a realização de exercícios físicos sem nenhuma consequência para a formação educacional dos jovens e reflexos de bons hábitos na vida adulta. Por este motivo, esta abordagem proposta mais recentemente, recebeu o nome de Saúde Renovada por incorporar princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sociocultural (DARIDO, 2003).

Assim, Nahas et al. (1995) e Guedes (1999), basearam-se em trabalhos de autores norte-americanos para enfatizar que as atividades físicas, praticadas durante a infância e a adolescência, podem auxiliar na aquisição de hábitos saudáveis durante a vida adulta. Então, sugerem que a escola e a Educação Física em particular, assumam a incumbência de desenvolver programas que levem os estudantes a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável, fazendo com que a atividade física direcionada à promoção da saúde torne-se componente habitual no cotidiano das pessoas. Esses autores fundamentam seus olhares em dados estatísticos que mostram uma evolução das doenças crônico-degenerativas por consequência de hábitos de vida não saudáveis. Ainda segundo Nahas et al. (1995, p. 59, grifo do autor), “Nesta proposta os objetivos, conteúdos e estratégias curriculares, observam princípios da aptidão física, enfatizando conhecimentos e experiências que levem a *autonomia* e à *tomada de decisões bem informada*”.

Assim, Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2007) afirmam que esta abordagem possui princípios comuns a outras abordagens como a não exclusão nas aulas de Educação Física. Para os autores, o conceito de saúde da concepção de saúde renovada está associado à capacidade de o indivíduo apreciar a vida e resistir aos desafios do cotidiano, e não meramente à ausência de doença. Considera que o estado saudável não é algo estático e sim construído de forma individual e constante ao longo da vida. Portanto, o conceito de saúde está centrado no indivíduo.

As diretrizes da Unesco para a Educação Física de qualidade (2015) vêm consolidar essas premissas dos autores como uma necessidade e compromisso de escala mundial a serem geridas pelos gestores, incluindo escolares. O documento justifica que os investimentos públicos com Educação Física são compensados com economia de gastos na área da saúde, além de estimular atitudes positivas com relação à sua prática ao longo da vida desenvolvendo habilidades e conhecimentos para obterem o máximo de proveito, evitando comportamentos de risco, aumentando o desempenho acadêmico, sendo uma plataforma para a inclusão social mais ampla e estimulando novas formas de cidadania mundial.

As diretrizes também alertam para um declínio mundial na implementação da Educação Física, o que serve de combustível para uma crise mundial de saúde, pois estimativas consideram a inatividade física como responsável por 6% a 10% da mortalidade mundial, através de doenças crônico-degenerativas como obesidade, doenças cardíacas, acidente vascular cerebral, câncer, doenças respiratórias crônicas e diabetes (TURI et al., 2010; PENA; MACEDO, 2011; UNESCO, 2015; SILVA, 2016).

No Brasil, em 2018, houve o maior índice de obesidade dos últimos treze anos, segundo pesquisa da Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel), de 2018, do Ministério da Saúde, chegando a 19,8% da população brasileira e a população com sobrepeso chegou a 55,7%, observando menores índices nos casos de maior escolaridade (INCA, 2019). O órgão apontou que a prática de atividade física no tempo livre também aumentou 25,7% (2009 a 2018), conforme observado por dois participantes do grupo focal:

> *P5: por que eu escolhi essa palavra cultura do movimento... porque na minha opinião a Educação Física seja movimento... que seja... ela está virando um hábito entre as pessoas... tem vários comandos acontecendo na nossa sociedade que estamos vendo que a questão do movimento está entrando na vida das pessoas... com alguma intenção... de lazer... ou de se cuidar... ou de estar se exercitando... então eu acho que existe uma cultura de um movimento... essa é minha opinião...a Educação Física deveria ser vista pela*

> *comunidade escolar como um espaço agregador capaz de transformações biopsicossociais...*
>
> *P4: [...]realmente eu acho que está existindo um fenômeno... principalmente nas corridas hoje em dia com relação questão a atividade física e o fitness também que está na moda... já é a ligação... você vai em qualquer Instagram hoje em dia... só que se você for fazer... falando de escola... fazer um planejamento... fazer um mapeamento local... de repente o local que P2 tem lá curti um parkour... na minha não... a galera é mais apartamento... então a galera de lá já curte mais correr e tal...*

Os homens lideram, com 45,4% deles praticando alguma atividade física; enquanto as mulheres somam 31,8%. Porém, isso representa que nem metade dos brasileiros são fisicamente ativos em níveis recomendáveis pela Organização Mundial da Saúde – OMS (INCA, 2019).

Entre os dez passos-chave para a implementação de uma política de Educação Física de qualidade, propostos pela Unesco (2015) está a necessidade de assegurar que a formação de professores de Educação Física destaque o importante papel do componente na promoção do desenvolvimento equilibrado dos indivíduos, particularmente em termos de práticas inclusivas, de mudanças sociais atuais relativas à saúde e a da importância de se encorajar a participação em um estilo de vida saudável e ativo.

Desta forma, orientam para que os governantes tomem medidas políticas para garantir que a disciplina assegure seu lugar de direito nos currículos escolares, e que, consequentemente, os estudantes se beneficiem com a exposição aos campos alternativos de aprendizagem. Pois do contrário, a falta de investimentos em direitos básicos dos estudantes, como nutrição, saúde e educação, especialmente das mais desfavorecidas, pode prender, por gerações, as pessoas e as famílias, e pode ser uma barreira para o futuro progresso social (UNESCO, 2015).

Outra recomendação da UNESCO é a formação de políticas de parcerias multissetoriais, pois esta é uma característica que a Organização Mundial da Saúde tem adotado sobre marcos políticos como dieta, atividade física e saúde. Nesse sentido, atualmente, visando promover o aumento do nível de atividade física e o conhecimento dos benefícios das mesmas no Estado de São Paulo para estudantes e outros grupos, como exemplo, existe o programa “Agita São Paulo”, coordenado pelo Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul – CELAFISCS - em parceria com a Secretaria Estadual de Saúde e de Educação, implantado em fevereiro de 1997. Os autores, expoentes no programa, criticam a

utilização do esporte como substituto da saúde e a ausência da formação crítica e a formação de valores para que no futuro os estudantes possam reivindicar seus direitos enquanto cidadãos (MATSUDO et al., 2003).

Palma (2001) aponta a necessidade da ampliação de uma visão estreita de saúde que apresenta uma função disciplinadora, desconsidera as questões socioeconômicas, e ignora o diálogo com outras ciências ou com outros saberes.

Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2007) afirmam que houve um distanciamento da Educação Física Escolar em relação a área da saúde causado pelo confronto com o paradigma biológico a partir da década de 1980 com a área de ciências humanas, desvalorizando os conhecimentos da perspectiva biológica em suas propostas escolares, mas que na década seguinte iniciaram-se as tentativas de reaproximação e consenso. Assim, a abordagem de saúde renovada enfatiza a dimensão afetiva e social na modificação de comportamentos e atitudes voltadas para a saúde pessoal ou coletiva.

Outra crítica apresentada é o enfoque das publicações para um trabalho voltado ao ensino médio e a falta de proposições metodológicas na área para um trabalho com os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, comprometendo a possibilidade de efetivação da aprendizagem e compreensão dos cuidados da saúde para a qualidade de vida (FERREIRA, 2019).

A sensibilidade apresentada por alguns participantes do grupo focal demonstra que há uma preocupação em realizar um trabalho voltado para os aspectos relacionados com a saúde, não só pessoal, mas de forma sociocultural, convergindo com o pensamento apresentado pela literatura contemporânea sobre o tema. O debate sobre o assunto fomentou um olhar mais atencioso pelos demais participantes, contribuindo com o aprofundamento das reflexões pedagógicas.

B) A Cultura como Elemento Central

Outras abordagens evidenciadas foram as de perspectiva cultural. Esta perspectiva foi apresentada nas proposições dos participantes de uma forma generalizada, mas com características peculiares em cada proposição.

Daólio (2010) ofereceu reflexões sobre cultura baseada na antropologia social, sobretudo nos estudos de Marcel Mauss e Clifford Geertz, como forma de tecer relações com a prática pedagógica. Sua abordagem cultural ficou conhecida também

com o nome de Plural. Para ele, toda as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. Assim, as práticas corporais não estão desprovidas de cultura. Porém, afirma que o termo cultura tem sido interpretado em diferentes sentidos, sob influência da antropologia social, sociologia, história, ciência política e outras.

Daólio (2010) critica as correntes tradicionais da Educação Física por valorizarem exclusivamente a dimensão da eficiência e se distanciarem dos aspectos estéticos, subjetivos e simbólicos que compreendem o corpo como produtor e expressão dinâmica de cultura, e propõe três princípios para a área a serem garantidos na prática escolar da Educação Física: a pluralidade, a alteridade e a consideração das diferenças culturais. Ainda prossegue afirmando que qualquer abordagem que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de ela própria de se desumanizar.

Posto isto, relevantes autores que influenciaram a Educação Física escolar brasileira publicaram contribuições acerca do tema cultura, alinhados a essa mesma perspectiva de Daólio. Eis alguns:

Betti (2012) compartilha desta mesma perspectiva antropológica, ampliando o olhar para a dimensão semiótica e comunicativa da cultura (cultura e comunicação são como duas faces da mesma moeda), e por outro lado, a crescente midiatização da cultura contemporânea, já que as mídias são atualmente as principais fontes de produção e transmissão de formas simbólicas e construção de sentidos no mundo de hoje.

Bracht (1999) afirma que o objeto da Educação Física é a cultura corporal de movimento. Para o autor, o movimentar-se humano também é compreendido como forma de comunicação com o mundo, portanto, é uma linguagem que se refere ao mundo simbólico dotado de estética, sensibilidade, valores e compreensão.

Neira (2006), por sua vez, defende uma abordagem cultural pautada em pressupostos da pedagogia crítica e pós-crítica, proporcionando aos estudantes a oportunidade de conhecer os sistemas de significado de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais, e criar códigos de comunicação que favoreçam uma interlocução democrática, dialética, mediante produção e conhecimento de identidades. Assim, o autor defende que não se estuda o movimento, mas o gesto que

fomenta produção cultural (sem adjetivos como certo ou errado) com um significado inerente a cada cultura e expresso por meio dos jogos, danças, brincadeiras, etc.

Assim, pode-se perceber as expressões relacionadas à cultura nas proposições dos participantes do grupo focal sobre o que vem a ser Educação Física, conforme é apresentado a seguir:

> *P1: o meu eu coloquei expressão cultural... [...]já imaginamos que tanto nós como profissionais... quanto quem é beneficiado com a Educação Física... quando se fala em Educação Física já pensamos em movimento... mas esse movimento na minha concepção... ele carrega uma carga da Educação Física... uma carga cultural... e eu acho que é uma expressão porque ele diz... a reunião em torno de uma atividade física... e da atividade física escolar... ela expressa os valores daquela cultura... quando você... como professor... eu falo sempre... por exemplo... vai dizer o que vai ser trabalhado... ou quando essa pergunta vem dos alunos... sempre carrega o que é... como você disse... daquela região... porque aquela região está cheia de cultura de movimento... cultura corporal... então seria uma expressão também de cultura... [...]mas na prática se você pega uma escola aqui em Suzano e uma escola lá no outro país... um outro continente... vai ser diferente... [...] refletir sobre a intencionalidade é o papel também do profissional de Educação Física... refletir sobre aquela expressão cultural... aquela expressão corporal...*
>
> *P4: eu já penso em mapeamento... entendeu? um mapeamento local... já penso por exemplo... a sua escola tem uma cultura de movimento que é daquele local... a minha escola tem outra cultura de movimento que é outro local... isso é cultura de movimento... [...] porque a expressão cultural... a expressão corporal é cultural... nada mais é que você entender o que você está fazendo... mas um pouco porquê? de onde surgiu a corrida? por que que esse movimento é assim?*
>
> *P2: [...]não tinha pensado por este lado... que a cultura do movimento... já me expressando naquilo que P4 falou... a cultura ( ) enfim... costumes... modos de convívio de determinado grupo social... cada um tem sua forma de se expressar... essa coisa toda... é que o movimento está inserido nesse contexto... e cai no que P4 falou... tem dinâmica que é local... mas tem o global...*
>
> *P5: então... sobre o que você falou... fez bastante sentido para mim... no começo do ano vamos planejar os nossos conteúdos... os temas que vão ser trabalhados e tem que pensar nisso... na expressão daquele aluninho... ( ) quanto de bagagem nossa... que é própria nossa... que levamos para os alunos que tem que estar ao nível que a comunidade anseia... o que a comunidade quer com a atividade... mas as vezes algum planejamento que você faz numa escola dá certo na própria escola... mas não dá em outra...*
>
> *P7: então eu penso que o movimento... quando se fala em cultura de movimento... é movimento com uma história... com um contexto... não simplesmente movimentar-se pelo movimento... quando se fala em cultura de movimento que acho que você está trazendo de atualidade... é que as pessoas estão começando a enxergar um sentido dentro do seu contexto... do seu contexto social... do seu contexto histórico... um sentido para que este movimento aconteça... e cai bem dentro do que P4 trouxe... é que ele trouxe de modo mais... no contexto escolar... pensando em escola... mas se você for pensar... se você for amplificar isso... as pessoas praticam o movimento com o objetivo histórico mesmo... por que que eu? porque que na minha cidade? [...]por mais que eu... quando eu penso nesse leque que a Educação Física me propõe... também acabamos sendo influenciados...*

A partir desta ideia de pensar a Educação Física pelo viés da cultura, Daólio (2010) apresenta algumas tensões e riscos de se trabalhar, por exemplo, a mudança abrupta no tratamento metodológico que pode diminuir sua importância, pois já existe uma eficácia simbólica do componente no contexto escolar com significados tradicionais. Outro ponto de tensão é o embate entre as questões globais e locais, pois a antropologia procura compreender o que nos faz humanos, ao mesmo tempo que compreende que grupos humanos diferentes se manifestam de maneira diferente em variadas questões. Neste caso o autor aponta que não é fácil tomar essa decisão sobre quais conhecimentos devem ser eleitos. Um terceiro ponto de tensão se trata da relação do “eu” e do “outro”, pois a cultura escolar costuma exigir padrões semelhantes dos estudantes desconsiderando as características que os diferenciam. Para o autor, o risco estaria em pautar sempre por um trabalho intersubjetivo, valorizando a reciprocidade, mas ainda assim não atingir todos os estudantes.

Em consonância com a perspectiva cultural e buscando alternativas para a implementação dos princípios apresentados por Daólio e demais autores, as DCNs (2013) defendem a perspectiva multicultural no processo de construção curricular, a explicitando como aquela que busca superar o “daltonismo cultural” (que vê todos os estudantes como idênticos), que reescreve o conhecimento escolar, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção, que desenvolve nos estudantes a capacidade de perceber a ancoragem social dos conteúdos, que promove a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um, e das representações dos outros (das diferenças) e que dá espaço para a crítica cultural. Traços dessa perspectiva podem ser observados em outro momento das exposições que os participantes 1, 2, 4, 5 e 8 fizeram, quando, na evolução das discussões adentrou-se na pergunta “o que é cultura? ”:

> *P2: é a manifestação da diversidade no interior da escola... construção social de cada um... marcas... estigmas... experiências individuais que adentram e se manifestam no interior da escola... para mim isso é um exemplo de cultura... é o que se caracteriza como questão cultural... [...] e tem intervenção do professor que deve transformar e ressignificar...*

> *P8: é onde a criança está inserida... de você ter o contexto e verificar qual a cultura dele... onde eles estão... o que eles estão fazendo... qual música estão ouvindo... podemos abranger bastante coisas... na dança... nas atividades... você pode dentro da cultura deles trazer alguma coisa diferente para mostrar o que tem de diversidade... mas principalmente deve mostrar o que está ali por eles serem meio pequenos... mostrar primeiro o quê/ aonde eles vivem... aonde eles estão... acho que é mais... para depois você ir/*

> *P5: cultura é o que se cria daquela comunidade escolar como identidade a ser transformada e ressignificada... [...] o professor tem que transformar e ressignificar...*
>
> *P1: é o conjunto de elementos que identificam um grupo e o diferem de outro... e tem importância pois dá significado as atividades... então a cultura daquela escola ou daquela comunidade vai interferir nas atividades que eu faço porque se eu pegar um plano pronto que vem de outro lugar talvez não tenha tanto significado porque a cultura é outra... então acho que dá significado né?*
>
> *P4: cultura é o mapeamento das atividades vividas naquele local... e após descobrirmos a cultura de movimento daquele local... é a partir dessa cultura que traçamos os nossos planos para que a Educação Física passe a ter significado... e a partir dessa cultura cria-se movimentos... planos... novas metas e hipóteses para novas culturas serem atingidas...*

Numa visão mais abrangente, Darido (2003) afirma que a cultura corporal tem um caráter histórico, e vai sendo elaborada e reelaborada conforme as necessidades de cada época e dos interesses sociais vigentes. Em conformidade com esta posição, Soares et al. (1992) afirmam que os elementos da cultura corporal são formas de representação no mundo que o homem tem produzido no decorrer da história. Nesta perspectiva, dois participantes apresentaram o termo cultura como conhecimentos universalmente construídos, como pode ser observado:

> *P3: é o arcabouço que reúne todo conhecimento adquirido pelo homem nos diferentes campos da vida...*
>
> *P7: é a base histórica da humanidade...*

Em outra perspectiva, um participante do grupo focal compreende como possibilidade, a cultura ser apresentada e vivenciada a partir de conhecimentos proporcionados pelos professores, conforme é observado:

> *P6: cultura da Educação Física eu entendo como pluralidade... a cultura não é única... não é intimista... não é presa... é apresentar e vivenciar diferentes modelos de práticas e estratégias dos diferentes professores com seus conhecimentos complexos... seria uma forma de culturalizar os períodos de Educação Física...*

Moreira et al. (2016) afirmam que é visível um acúmulo de conhecimentos sistematizados sobre ginásticas, lutas, danças, jogos, capoeira, esporte, exercício físico sistematizado, dentre outros, ou seja, atividades corporais historicamente criadas e socialmente desenvolvidas, em torno da relação entre múltiplas experiências e interesses subjetivos do ser humano e que constituem o objeto de estudo do professor de Educação Física escolar. Porém, os autores alertam que a organização

sistemática das escolas e dos currículos devem tomar o cuidado para não reduzir a função social do trabalho do professor a um ofício de transmissão de saberes, ao invés de ensino dos conhecimentos.

Para contribuir com a reflexão destes três últimos posicionamentos, Bracht (1997) afirma que é responsabilidade das escolas, e mais particularmente, das disciplinas, transmitir o saber social acumulado. Mas para realizar esta tarefa docente, é importante refletir sobre o que fundamenta a Educação Física escolar, o porquê de sua existência, o que a definiu como tal e quais os objetivos educacionais. Assim, o autor defende, numa perspectiva crítica, que a Educação Física possui um conteúdo, um saber produzido pelo homem, cuja transmissão merece e deve ser assumida como tarefa pela Escola, no entanto, é preciso fazer a crítica cultural e superá-la.

Por exemplo, a referência ao mundo do trabalho e lazer. Sabe-se que a Educação Física pode contribuir com estas duas esferas, sendo empiricamente impossível educar para apenas uma, pois o indivíduo é um só. Portanto, as habilidades, competências, atitudes, etc. adquiridas neste espaço pedagógico, assim como em outros, terão repercussão sobre o contato do indivíduo com os dois campos da vida. No entanto, é importante proporcionar a compreensão que a aptidão física e habilidades motoras decrescem em importância para o processo produtivo, pois são cada vez menos solicitadas no trabalho e a recuperação psíquica aparece cada vez mais necessária. Por outro lado, cresce a importância do lazer. Portanto, é preciso trabalhar com uma concepção de lazer que o entende como um fenômeno gerado historicamente e do qual emergem valores para a sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente (BRACHT, 1997).

Assim, a perspectiva cultural apresentada pelos participantes do grupo focal é influenciada pelos estudos sobre currículos, pois estes têm reforçado esse olhar para cultura na Educação Física. Pode ser observado um movimento que vem desde a LDB 9394/96, posteriormente com os PCNs, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e atualmente na BNCC. Nesta, pode ser observado uma valorização da diversidade cultural e a influência desta no âmbito educacional:

> [...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

Cabe ressaltar, como Betti (2018) e Neira (2019) apresentaram, que existem algumas incoerências na BNCC caros à abordagem cultural, no entanto Betti (2018) defende que pode ser entendido como um avanço a visão ampla apresentada, alguns posicionamentos como o reforço à importância da diversificação dos conteúdos, a reflexão para além do saber fazer e a valorização do contexto local na representação de conteúdos.

As diretrizes da Unesco para uma Educação Física de qualidade (2015) propõem que as políticas de formulação de currículo sejam inclusivas. Dentre as estratégias propõem “desenvolver currículos que possam ser adaptados para se adequar aos requisitos culturais de um contexto específico, e que incluam a oferta de atividades e jogos tradicionais (UNESCO, 2015, p. 65) ”. Este documento normativo defende que a Educação Física pode oferecer uma ótima oportunidade para promover o patrimônio cultural e homenagear práticas tradicionais (como as indígenas, por exemplo), apontando que há evidências crescentes de que a continuidade cultural é essencial para se restaurar a saúde social, econômica e espiritual.

Num exercício de se distanciar e observar essa perspectiva cultural, Moura (2012) aponta que essa visão cultural, tomada emprestada da antropologia, enfatizou, por um lado, que a área tem uma tradição própria, uma singularidade no dizer e fazer, permitindo desenvolver crenças e práticas no campo disciplinar. Por outro lado, destacou a dimensão simbólica de qualquer prática social, permitindo defendê-la como cultural. Algumas caminharam no sentido de um determinismo em que a cultura daria forma e sentido para tudo, até para a prática econômica. Então o autor propõe como reflexão se o uso ampliado, e não definido, agrega alguma coisa no plano da prática ou no da compreensão.

É possível observar uma polarização de todos os participantes do grupo focal no sentido de compreender a Educação Física como elemento da cultura, que agrega valor para a saúde física e social, mas também permite a comunicação com diferentes povos e a recombinação de formas de utilizá-la para inúmeras finalidades.

C) Abordagem Crítico-Superadora

Como já foi apresentado, as abordagens críticas da Educação Física, surgidas na década de 1980, criticaram os métodos tradicionais de aptidão física e propuseram outras formas de compreender e pedagogizar as aulas.

Uma das obras que teve e ainda atualmente tem grande repercussão na área, denominada de “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992), proposta por um coletivo de autores, cunhou na abordagem “Crítico-Superadora”. Nela o professor deve buscar uma forte coerência entre sua reflexão sobre os propósitos da educação e a realização da aula, pois o processo educativo, nesta perspectiva, é um ato intencional e imbuído de valores éticos, uma ação política sobre a formação humana.

Baseados no campo das Ciências Humanas e Sociais, mais particularmente da pedagogia histórico-crítica fundamentada por Saviani, tiveram como intenção proporcionar a reflexão da realidade social concreta como fenômeno histórico e cultural que, diante da clareza de que a sociedade é dividida em classes sociais antagônicas e em luta, pudesse ser trabalhada didática e pedagogicamente a serviço da classe trabalhadora. Esta postura crítica é pautada pelo método Materialismo Histórico Dialético, com os estudos advindos principalmente de Karl Marx e Friedrich Engels e, no campo educacional, fundamentado nos conceitos de formação humana e práxis, buscando como objetivo principal a transformação social (SOARES ET AL., 1992).

Para consubstanciar a abordagem Crítico-Superadora, Soares et al. (1992) apresentaram três características gerais: a diagnóstica, que implica a leitura da realidade para interpretação e formação que se deseja para a humanidade; a judicativa, que explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma classe social, pois há uma sociedade estruturada no capitalismo direcionada a valores em torno da divisão de classes; e a teleológica, que aponta para uma direção clara de transformação da realidade através de um projeto maior de homem e sociedade.

Posto esse pensamento, pode-se observar uma influência desta abordagem nas alusões dos participantes do grupo focal:

> *P7: coloquei... “vivências e práticas corporais para alcance de objetivos diversos”... [...] eu costumo falar para as pessoas que eu enxergo a Educação Física como uma das estratégias para transformação social... mas não a única... ou a melhor... não... mas enxergo como uma das estratégias... e dentre as estratégias que nós temos para transformação social eu escolhi Educação Física...[...] quando você pensa no que você pretende... que você busca algum cidadão crítico... um cidadão... então quando você começa a trabalhar/ não é que vai mudar o mundo... ou até pode... como estratégia de*

*transformação pode... se eu estou trabalhando desde a criança lá... que ela faça essa reflexão sobre bairro... eu já estou contando... através da Educação Física... através de um jogo ou de uma brincadeira que eu falo...*

*P6: [...] eu acho que independentemente do nível de ensino... lá do infantil ao final de ensino médio é uma oportunidade na escola das pessoas aprenderem a se relacionarem... a se conhecerem... a entender o espaço dela como movimento... como transformação social... como aprendizagem...*

*P1: [...] eu acredito que nós temos uma possibilidade e até por isso que acho que é transformadora... como você falou... e eu concordo plenamente... ((aponta para P7)) esse repensar sobre a sua atividade de acordo com o que você tem ali... se você consegue transferir (o currículo nosso) como professor... se conseguimos transferir aquilo para o aluno... essa ideia... transferir no sentido de ideia... de que ele reflita sobre o meio dele... e eu tenho uma proposta... eu tenho um objetivo... mas como que eu consigo alcançar esse objetivo com o que eu tenho? para se refletir sobre o meu meio e transformá-lo? eu acho que nós temos essa possibilidade muito boa... então você teve um problema com sua escola e você conseguiu dar conta desse problema e você consegue dar suas aulas mas...*

*P4: eu acredito que a Educação Física é a melhor ferramenta de transformação social... mas não é a única entendeu? não é a única pelo fato que existem diversas ferramentas... todos os professores de todas as matérias podem fazer e tem como fazer... é só querer... depende do profissional... mas ainda acho que a Educação Física é a melhor...*

*P5: pra mim existem várias ferramentas para transformação social... você tem Educação Física... esporte... você tem a música... o teatro... você tem todos/ diversas ferramentas... as vezes a criança não se dá com uma atividade física... ela vai se encontrar em um instrumento musical... cantando... tocando alguma coisa... ou atuando...*

*P2: [...] estamos falando de grade curricular... disciplina... somos uma disciplina na escola... então pensar em transformação social... tem que entender isso vinculado a escola... a escola é um mecanismo de transformação social... então somos como uma disciplina dentro da escola e lógico temos nossas responsabilidades... temos que caminhar para isso... acho que esse é o sentido de estarmos lá... promover níveis de conhecimentos que façam a diferença de alguma forma...*

Daólio (2010) afirma ser simplista a ideia de o coletivo de autores considerar que as diferenças ocorrem em cada classe social e não, também, no interior de cada classe. Ele também aponta uma deficiência na dimensão simbólica inerente ao homem, pois as discussões não dão conta de garantir a plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas que se diferenciam até de bairro para bairro e que vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas.

D) Abordagem Crítico-Emancipatória

Kunz (1994), que propõe uma abordagem denominada de crítico-emancipatória, critica o conceito de cultura corporal posto pelo coletivo de autores, com uma análise que aponta para o dualismo entre corpo e mente, pois para o autor toda atividade humana se expressa pelo corpo. Assim, poderia existir cultura intelectual, reforçando a antiga dicotomia corpo/mente. Para o autor, pensar é tão cultural quanto correr. Este autor propõe, como preferência, a expressão cultura de movimento, num sentido indissociável (portanto dialógico) entre o corpo e a mente.

Kunz (1994) apresenta uma aprofundada discussão sobre o movimento humano e enaltece a linguagem, não só a corporal, mas também a verbal, como recurso a ser, acentuadamente, trabalhado na Educação Física no qual permitirá o indivíduo reconstruir, criar no campo da cultura do movimento, novas possibilidades de realizações apreendendo sua cultura numa forma emancipada de indivíduo, considerando que por meio da linguagem (ação comunicativa) o homem pode manifestar seus desejos pessoais, sua subjetividade, constituindo-se enquanto sujeito. Os pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória de Kunz também podem ser observados nas proposições de alguns participantes:

> *P4: [...] quando a menina está dançando balé o que que ela está contando na história por trás daquele movimento? então a expressão cultural... a expressão corporal e a cultura de movimento estão tudo interligado... [...] o ler e escrever da Educação Física na verdade é isso... você ensinar o seu aluno ler aquele movimento e ao mesmo tempo escrevendo o movimento que teria que fazer... fazer o movimento... escrever o movimento... [...] usamos diversos códigos de linguagem...*

Kunz (1994) defende que a Educação Física deve fomentar o equilíbrio pessoal e social. Para isso deve ser esclarecedora dos interesses diversos que a permeiam, como valores morais, objetivos políticos, institucionais e econômicos (sobretudo da indústria esportiva), especialmente os esportes, que introduz uma falsa consciência, ou seja, a introjeção de valores éticos e morais, econômicos, em que o que lhe é apresentado constitui seus próprios interesses, necessidades. Com esta consciência o estudante obtém subsídios para apresentar sua tomada de decisão ou ação própria, autônoma, sem a presença de coerção tornando-o emancipado. Assim, o autor orienta para a contradição e resistência ao que lhe é apresentado inicialmente como verdade, buscando suas próprias conclusões e a partir delas tenha sua própria ação. Levando esse conhecimento para o campo da cultura de movimento, deve agir dentro de suas possibilidades, construindo e agindo na cultura, e com isso, se realizar.

Essa abordagem apresenta perspectivas didático-pedagógicas que visam a transcender a instrumentalização do esporte, assim, a Educação Física poderá contribuir para a aquisição de conhecimentos específicos do indivíduo de forma crítica e reflexiva. Esta reflexão também pode ser sutilmente encontrada em algumas proposições do grupo focal:

> *P4: [...]o esporte é a melhor ferramenta de transformação social... mas essa abertura é muito maior no esporte porque tem essa relação dialética... eu acho que a Educação Física faz com esse aluno... ele tenha um diálogo maior com o professor por causa do toque... dessa confiança que eles criam... por quê? não sei... talvez seja por causa da brincadeira...*
>
> *P2: [...] para não esquecer... a importância do professor também... você falou do esporte... sem dúvida o esporte... é algo unânime na sociedade... é mais do que aceito... não é fácil falar do esporte... lógico que tem outras coisas... mas no papel do professor... porque se coloca a responsabilidade no esporte e esquece o seu papel... porque você fez e assume parte dessa responsabilidade... será que o mesmo esporte trabalhado de uma outra forma... com outro professor teria atingido o mesmo resultado... não sei... é difícil? então vale muito essa relação construída ali com aluno ( ) e pode...enfim... entrar numa transformação maior... não sei...*

Desenvolver os esportes, segundo Kunz (1994), é incluir conteúdos teórico práticos, é tornar o fenômeno esportivo transparente, é permitir que os estudantes organizem a sua realidade de esportes, movimentos e jogos a partir de suas vivências (mundo vivido) e de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Moura (2012) aponta que as abordagens críticas realizaram algumas tentativas de sistematizações ou estratégias metodológicas, porém seus argumentos são cíclicos, pois ao avançar nas tentativas, acabam se reportando ao argumento da proximidade com os pressupostos críticos de conscientização e luta contra o sistema. Para o autor, “são um aglomerado mal amarrado de perspectivas teóricas, construídas sem levar em consideração o chão da escola” (MOURA, 2012, p. 51), assim, ressaltam a recusa da influência do esporte de rendimento e da promoção da saúde, e enfatizam a necessidade da crítica. Este autor afirma que a representação destas perspectivas culturais, contudo, se constituiu como forma de afirmar uma nova identidade profissional ao professor de Educação Física na escola.

Soares (1996) discorre uma crítica ao movimento crítico (e pode-se entender como uma autocrítica, pois a mesma compôs os autores do coletivo de autores) ao afirmar que a produção crítica negou a especificidade da Educação Física ao identificar, no esporte e na ginástica, instrumentos de alienação, conformação e reforço da classe dominante. A autora não desqualifica o movimento, mas indica a

necessidade de se voltar a questões estritamente pedagógicas que foram deixadas em segundo plano.

Contribuindo com essa crítica, de acordo com Vago (1996), os críticos da Educação Física não procuraram entender o fenômeno esportivo e as diversas possibilidades de manifestações e apropriações e excluíram a potencialidade da intervenção do professor.

Porém, Abid (1999), referindo-se às abordagens de perspectiva cultural, afirma a grande contribuição que essas concepções trouxeram para o processo de transformação da Educação Física. Porém, ressalta que isoladas são limitadas e somente ao se completarem, através da utilização mútua dos seus elementos teóricos de análise, podem avançar no sentido de uma construção de uma proposta de Educação Física transformadora, em consonância com o nosso tempo, e com um projeto de sociedade mais humano e justo.

E) Abordagem Sistêmica

Betti (1991) apresenta uma abordagem na Educação Física a partir da teoria dos sistemas, ou sistêmica, a partir de dois teóricos, Bertalanffy e Koestler. Para o autor, pode-se observar um sistema hierárquico, em que níveis superiores exercem controle sobre os níveis inferiores e são influenciáveis. Esse modelo considera quatro níveis de hierarquia: 1 – Política Educacional; 2 – Objetivos do Sistema Escolar; 3 – Objetivos Educacionais da Educação Física; 4 – Processo de aprendizagem, que envolve as relações professor-estudante-conteúdo. Este quarto nível pode ser observado a partir de uma proposição de P3:

> *P3: o movimento... você influencia ou é influenciado? [...] se você tem uma bagagem cultural ligada ao atletismo... o aluno que seja... de alguma forma isso vai evidenciar em sua formação... a sua... o seu trabalho... o seu posicionamento diante da Educação Física...*
> *P4: as duas coisas...*

Nesta ordem, a Educação Física não pode perder sua especificidade, ou seja, o corpo/movimento. Assim, sua finalidade é defendida como a introdução do estudante no mundo da cultura física, formando-o para o usufruto, partilha, produção, reprodução e transformação das vivências corporais. Ele enfatiza que as habilidades motoras e as capacidades físicas não devem ser postas de lado, mas devem ser vivenciadas e discutidas para serem utilizadas da melhor forma no decorrer da vida. Enfatiza também dois princípios para as aulas, o da não-exclusão, ou seja, nenhuma

atividade pode ser excludente, e o da diversidade, ou seja, oportunizar a vivências de diversas manifestações, além do esporte, como a dança, a luta, etc. (BETTI, 1991). Assim, pode ser identificado esse pensamento também na proposição de P6:

> *P6: [...]o corpo pelo corpo... não é isso ... eu penso que o movimento... ele é a base... mas não é a definição... toda Educação Física vai ter movimento... onde ela esteja ela terá movimento... [...] embora eu ache que movimento também entra em lazer... também em ócio... porque ócio é importante... por isso que eu não consigo relacionar tanto o movimento por si só com a Educação Física... [...] eu acho que na afetividade... e no ócio é muito bom praticar... ter uma cultura de movimentos... você saber o que fazer com o próprio corpo... não aquilo lá... você se jogar no sofá e assistir televisão... a Netflix...*

Ao passo que Bracht (1997) e Oliveira (2008) concordam com Betti, afirmando que a característica essencial da Educação Física é o movimento. Para eles não há Educação Física sem o movimento humano e os seus elementos que são a ginástica, o jogo, o esporte e a dança. Esses elementos possuem significado/sentido influenciado pelo contexto histórico-cultural.

Alguns anos mais tarde, Betti (1996) afirma que o movimento crítico apresentou idealismos e ingenuidades, a exemplo da possibilidade de transformação da sociedade a partir das aulas de Educação Física. O autor também reforça que a aproximação com a antropologia foi uma tentativa de superar esses radicalismos, buscando dar visibilidade a uma Educação Física que seja desvinculada do engajamento político radical.

Darido (2003) afirma que a abordagem sistêmica não foi amplamente discutida nos meios acadêmicos. Mas esta abordagem tem o mérito de procurar esclarecer os valores e finalidades da Educação Física na escola e propor, como desdobramentos, princípios que devam nortear o trabalho do professor de Educação Física: a não-exclusão e a diversidade, além da preocupação de assegurar a especificidade à proporção em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física escolar.

Por outro lado, Ferreira (2000) afirma que Betti se esforçou para contemplar pressupostos da pedagogia do conflito e da pedagogia do consenso, ora se aproximando do marxismo, ora do positivismo, distanciando-se com isso do movimento crítico, pois sua proposta sócio filosófica está distante do que Educação Física se propõe colocar. Segundo o autor, questões de aplicação metodológicas e curriculares também surgem sem respostas.

Em contrapartida, para Betti e Zuliani (2002) a Educação Física na perspectiva crítica deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc., ou seja, existe em sua abordagem uma preocupação que através das vivências nas aulas de Educação Física o estudante seja estimulado a ter uma visão crítica.

Ferreira (2019) compreende que esse pensar sociológico e filosófico, que se apresenta inclusivo, que considera as singularidades, além dos aspectos motores, que preocupa-se em promover o contato com os mais variados elementos da cultura corporal formando valores, promovendo a cidadania e uma visão crítica faz-se totalmente necessário no século XXI, para que as aulas possam unir a figura do professor e do estudante pensante, que constroem o saber juntos, sem desconsiderar a cultura e a capacidade de autonomia e de criticidade de cada um.

F) Abordagem do Currículo Cultural

Neira (2019a) aponta que as perspectivas críticas, representadas na Educação Física pela Superadora e Emancipatória, chamaram a atenção para os valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como um terreno em que a ideologia dominante impõe a sua lógica. Mas houve esgotamento das ferramentas conceituais disponibilizadas pelas teorias críticas para explicar as questões que afligem os sujeitos desde o final do século XX, por exemplo, a diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão, etc. Para ele, estas questões podem ser mais bem compreendidas com o amparo das teorias pós-críticas, do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais, entre outras. Seus traços podem ser observados nas DCNs. Então propõe uma abordagem denominada de Currículo Cultural.

Neira e Nunes (2006), fundamentando-se em Silva (1999), afirmam que as teorias pós-críticas, questionam os princípios do pensamento social e político estabelecidos e aprimorados desde o Iluminismo até o modernismo, em que o sujeito moderno era detentor de uma identidade estável e bem definida e havia um esforço

voltado para o domínio e o controle. Elas rejeitam a divisão cultural “alta” e “baixa” e valoriza os saberes da cultura popular de forma igualitária. Nestas teorias não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. As práticas corporais, assim, são produtos da linguagem não verbal. Nestas teorias ocorre a análise tanto dos discursos elaborados do ponto de vista do dominante quanto do dominado, observando as narrativas que produzem o outro como estranho ou exótico.

A partir deste posicionamento da diversidade, defendem nas práticas pedagógicas um olhar a partir do multiculturalismo em sua vertente crítica (NEIRA, 2006). Essa vertente analisa as relações assimétricas e desiguais que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente. Seus marcadores sociais da diferença (etnia, classe, gênero, religião, deficiência etc.) são resultados de lutas sociais no campo da significação.

Neira (2018) enfatiza que a intenção não é promover a substituição da cultura corporal dominante pela dominada, mas propõe que esta seja incluída na agenda dos debates escolares por terem sido, ao longo dos séculos, desdenhadas; e que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, tomando por base as crenças epistemológicas não dominantes. Ainda reforça que não tem intenção de que essa visão pós-crítica adquira hegemonia na área. Isso seria pura contradição. O que apresenta é mais um modo de pensar e fazer a Educação Física.

Nas proposições anteriores já apresentadas pelos participantes pode-se notar essa preocupação em valorizar o conhecimento da cultura popular, mapeando, vivenciando, aprofundando, ressignificando e ampliando o olhar sobre o meio. Porém dois participantes propuseram reflexões que representam de forma mais evidente um olhar a partir destas teorias pós-críticas:

> *P3: eu tive um professor que falava muito em cultura aprendida... movimento cultural aprendido... mas será que damos tanto valor para essa cultura? ou quem escreve essa cultura? é quem é o vencedor? vencedor na eleição... vencedor na batalha... será que todos os movimentos culturais vão ser (apartados) nesse meu olhar? ou essas crianças têm acesso a essa cultura? me veio à cabeça outro professor de natação falando sobre os estilos de natação... e que se perderam muito com o tempo os outros estilos... que está lá na cultura de quem tem riachinho perto de casa... ninguém... não nada crawl... não nada borboleta... nada disso... ele nada lá e pronto o que ele aprendeu... o que ele conseguiu fazer... não tem... a cultura dele não chegou a ser um movimento cultural aprendido... não aprendeu os estilos ainda... mas ele sabe nadar... então eu fico pensando na cultura... a cultura realmente é muito importante... mas será que pegamos todos as vertentes da cultura?*

> *P2: a própria BNCC dá margem para que isso aconteça/[...] quando há alguns... por exemplo... jogos e brincadeiras que de certa forma tem cunho religioso... está dentro de escola como uma escola laica... existe toda uma cultura que de certa forma foi negligenciada pela BNCC... acaba acontecendo isso... algumas culturas foram oprimidas... [...] da mesma maneira que os alunos vêm na escola... levam a sua história... seus valores... cultura... enfim... diversas culturas reunidas na escola... diversas estratégias... na Educação Física... temos o papel de fazer a leitura e adequar os conteúdos para que quando eles se voltem para seu meio... eles voltem com conhecimento aprofundado em relação aquilo que eles trouxeram de imediato... esse tipo de postura do professor auxilia a medida que eles vão começar a tomar posturas diferentes em relação as coisas que os aflige no dia a dia... esse é o objetivo que possa transformar... [...]tematizar... nesse sentido... se utilizar dessas ferramentas para trazer como temas conteúdos que possam realmente ter algum significado no que estivermos trabalhando... [...] para ficar mais claro... eu estou lá na unidade escolar... estávamos discutindo esses dias sobre a proposta de currículo da rede por exemplo... será que o meu terceiro ano... quarto ano... estão trabalhando os mesmos conteúdos que lá no fundo da região Sul? ((de Suzano)) qual a realidade? qual a é a necessidade? talvez aqui no local já tenhamos essa diferença... eu estou lá numa quadra descoberta... caída... com um sol danado que eu não consigo utilizar... suja... enfim... eu precisei ver as outras estratégias... trazer outros conteúdos... tematizar outros conteúdos... então eu trabalho com o parkour lá... e deu super certo porque tem muro... tem escada... eu não ia olhar para isso... então mudou meu olhar em relação a minha escola... então aquilo que eu via como um obstáculo... se tornou... é ...deixou de ser um obstáculo... mas é um obstáculo que eu posso utilizar... não serve mais para dizer... é... parâmetros até onde eu tenho que ir... vira para direita... para esquerda... o olhar do aluno mudou... o cenário mudou... então eu enxergo a escola de uma maneira diferente a partir do momento em que comecei a trabalhar com o parkour... ele começou a entender... ele se apropriou mais da escola... dos espaços da escola... então é interessante por isso... será que se eu tivesse uma quadra coberta lá... com água e tal... será que eu teria olhado desse jeito para minha escola? eu acredito que não... [...]então quando eles voltarem desta tematização... talvez eles tenham um olhar diferente em relação a própria prática que está fazendo... deixou de ser um brincar simplesmente... pular um muro simplesmente... é uma relação com uma prática já contemporânea... tem nome... tem espaço...*

Assim como todas as abordagens, o Currículo Cultural apresenta suas incompletudes que necessitam ser evidenciadas. Ferreira (2019) reconheceram duas limitações. A primeira diz respeito à desconsideração de elementos que proporcionem aos estudantes a busca por melhores condições de saúde. Ora, esse é um dos principais problemas da sociedade contemporânea, e que aflige sobretudo os grupos minoritários, justamente o grupo tão evidenciado nesta proposta. A segunda refere-se ao fato de o currículo cultural não ser conhecido por uma parte significativa dos professores que atuam fora do estado de São Paulo, o que impossibilita, muitas vezes o seu entendimento. Porém, suas contribuições são reconhecidas como relevantes para a práxis pedagógica, no que diz respeito à ampliação do olhar, evitando o daltonismo cultural (NEIRA, 2018).

G) Abordagens dos PCNs

É importante trazer a discussão a abordagem dos PCNs, pois estes permaneceram como parâmetros por 20 anos para a Educação Física brasileira, influenciando as formações iniciais e continuadas de muitos professores em todo Brasil e foi apresentado por diversas vezes nas discussões desenvolvidas no grupo focal, fazendo-se presente no imaginário e nas práticas relatadas pelos participantes.

Enquanto documento norteador, os PCNs fundamentaram-se em diferentes abordagens que compõem a história da Educação Física no Brasil, psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e críticas, e no eixo cidadania (BRASIL, 1998).

Para Darido (2003) a abordagem contida nos PCNs é eclética e aponta no sentido de abarcar as diferentes possibilidades da Educação Física na escola, ou seja, a saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal de movimento. A autora apresenta pontos positivos no documento como a organização do conhecimento articulado com várias dimensões, tomando como referências os principais autores do campo acadêmico. A amplitude de abordagens abarcadas, incluindo a dimensão crítica ao mesmo tempo que dão importância para a busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde. Ainda acrescenta às abordagens enunciadas pelo próprio documento, a abordagem construtivista, e evidencia aspectos que influenciaram de modo relevante: a inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais), a diversidade e os temas transversais que contribuem para a formação cidadã. Assim, a autora enfatiza que o documento contribui para a formação de cidadãos críticos, compondo então o grupo das abordagens críticas.

Desta forma, os PCNs orientam para que os professores sistematizem os conhecimentos considerando durante a seleção dos conteúdos critérios como: relevância social, características dos estudantes e especificidades do conhecimento da área (BRASIL, 1998).

Alguns posicionamentos que expressam influências dos PCNs foram evidenciados nas proposições dos participantes do grupo focal quanto às dimensões dos conteúdos:

> *P6: mas isso já está lá... está nos PCNs... os objetivos da Educação Física... nos PCNs de Educação Física... desenvolver habilidades cognitivas... motoras e emocionais nos alunos... [...] eu estava conversando com P5 no último encontro... quando eu vou avaliar o aluno eu coloco lá... cognitivo... sócio afetivo e motor... e P5 coloca... atitudinal... procedimental... [...] a Educação Física é parâmetro norteador para a vida acadêmica... ter*

> *conhecimento sobre as diferentes áreas de pesquisa como cognitiva... física... social... afetiva e esportiva... é de suma importância para a contribuição do desenvolvimento global do aluno...*
>
> *P2: também faço isso...*

Segundo Darido (2011), as dimensões dos conteúdos, baseadas em Coll, corresponde às seguintes questões "o que se deve saber?" (dimensão conceitual), "o que se deve saber fazer?" (dimensão procedimental), e "como se deve ser?" (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais. A autora enfatiza que na prática docente não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões.

Quanto a ênfase dada na área da saúde, os PCNs foram também citados nas discussões, como pode ser observado:

> *P5: os PCNs foram muito úteis para mim uma vez porque passei por uma situação difícil... o aluno caiu e se machucou... a mãe foi lá na escola questionar como eu dei a aula... como eu conduzi e tal... eu fiquei desesperado... vão me colocar contra a parede... a criança se machuca... tem uma parte dos PCNs que fala que o professor não consegue evitar cem por cento das quedas na aula de Educação Física... está escrito isso no documento...* é um documento federal... aí respirei aliviado... não estou sozinho... estou amparado por lei... a partir do momento que o aluno se movimenta... ele corre o risco de cair... na Educação Física é normal...
>
> *P1: os PCNs permeavam todos os outros e eu acho importante ter essa temática destacada... eu acho importante existir esse espaço de reflexão... mesmo porque ele não é algo que você trabalhava só corpo... gosto da nomenclatura que está nos PCNs... porque ele está mais alinhado com o modo que eu vejo...*

Nos PCNs (1998), a temática da saúde é evidenciada com grande importância, pois o documento afirma que as relações entre saúde e Educação Física são quase que imediatas e automáticas, considerando os conhecimentos envolvidos em cada uma delas. Defendem, assim, que deve existir uma preocupação e a responsabilidade na valorização de conhecimentos relativos à construção da autoestima e da identidade pessoal, ao cuidado do corpo, à nutrição, à valorização dos vínculos afetivos e a negociação de atitudes e todas as implicações relativas à saúde da coletividade, são compartilhadas e constituem um campo de interação na atuação escolar.

Os PCNs foram considerados um avanço para a área (DARIDO, 2001; BOCHINNI; MALDONADO, 2013), mas com algumas lacunas. Pode-se observar em alguns posicionamentos, ora de queixa, ora de apoio:

> *P6: nos PCNs não tinha uma estrutura... por exemplo... matemática... primeiro ano... o aluno deve ser capaz de diferenciar as letras de números... nem para a Educação Física não existia... nunca existiu... nem na esfera federal... por exemplo... primeiro ano... o aluno deve saber andar... correr... rolar... saltitar... não tinha... [...]eu sempre utilizei os PCNs de Educação Física... eu li... estudei... vi que ele ia mais de acordo com o que eu acreditava ser o melhor para trabalhar... eu os acho tão completos... se eles já estão lá... já são referenciais... por que teria que inventar mais um? já tem outros documentos...*
>
> *P5: esse Norte não é reto... ((risos)) são tantos documentos que temos... e ficamos meio perdidos em relação a isso... igual aos PCNs... temos os PCNs e nem sei se existe mais... quando publicaram a BNCC o que aconteceu com os PCNs?*
>
> *P3: nossa... você ainda usa isso como referência? ah não... ((risos))*

Algumas críticas na literatura foram levantadas aos PCNs, quanto ao seu processo de elaboração apenas por especialistas do campo acadêmico, gerando críticas relacionadas à ingenuidade e à superficialidade do documento, além de outras questões políticas como a não consulta pública; a ausência de um currículo mínimo; foi apontada também uma fragilidade, pois o ecletismo de ideias e de concepções que são abordadas de forma consensual, mascara conflitos e divergências entre as mesmas (FERREIRA, 2019).

H) A Abordagem dos Jogos Cooperativos

Foi observado também, nas análises, uma perspectiva que se aproxima daquela que se convencionou chamar de jogos cooperativos, em que a essência é a busca por projetos educacionais não competitivos com objetivo do desenvolvimento de valores (BROTTO, 1999; CORREIA, 2006; ALENCAR et al., 2019).

Esta aproximação ocorreu devido a ênfase dada na importância do desenvolvimento de valores que buscam o bem comum, como a cooperação, solidariedade, alteridade, a inclusão, entre outros (ALENCAR et al., 2019). Esta abordagem foi fundamentada nas representações, sobretudo, do psicólogo americano Terry Orlick, pois conforme este autor:

> O jogo é um elemento importante do ambiente natural, tanto quanto o lar, a comunidade e a escola. (...) Ele tem o potencial de ajudar a diminuir a lacuna que existe entre as atitudes declaradas dos adultos e o seu comportamento efetivo, entre o que as crianças dizem querer e o que recebem agora. (...) Portanto, é viável introduzir comportamentos e valores por meio de brincadeiras e jogos, que com o tempo, poderão afetar a sociedade como um todo (ORLICK,1989 citado por BROTTO,1999, p. 30).

Orlick (1989, citado por BROTTO, 1999) defende que ao participar de jogos, cumpre-se papéis de uma mini sociedade que pode se formar em direções variadas. Para ele é a intencionalidade subjacente ao jogo, que indicará o tipo de papel social que se espera promover através dessa pedagogia. Portanto, se os padrões das brincadeiras preparam as crianças para os seus papéis como adultos, então é importante que os papéis para os quais elas estão sendo preparadas sejam desejáveis.

Brotto (1999) afirma que cooperação, confiança e respeito mútuo, parecem ser um dos alicerces principais para a coevolução humana. No entanto, é necessário reaprendê-los, praticando esses valores através de nossos sentimentos, pensamentos, atitudes e relacionamentos no cotidiano. Então propõe, através dos relacionamentos, que se encontre subsídios para resgatar os valores, utilizando o jogo e o esporte como caminhos de descoberta pessoal, bem como, para o exercício de convivência social. No desenvolvimento de jogos, propõe o aprender a viver "uns com os outros" ao invés de "uns contra os outros", procurando conhecer, aceitar e dinamizar harmoniosamente os aspectos da própria personalidade. Esta é uma das principais atenções sinalizadas pelos Jogos Cooperativos.

Estas premissas podem ser observadas nas proposições dos participantes do grupo focal, porém cada um com um olhar peculiar:

> *P6: [...] é Educação Física para mim é "relacionamento"... eu entendo que na escola é o melhor espaço para pessoa aprender a conviver... é na aula de Educação Física... para ela se conhecer... testar os limites dela... [...] então na Educação Física ela tem que dividir espaço... tem que dividir material... não vai ter uma bola para cada um... não vai ter um cone para cada um... tem que dar a mão... tem que encostar... tem que negociar... agora é minha vez... agora é sua... [...] eu sempre via uma possibilidade de relacionamento que dava certo... a bola... o bambolê... o cone... para mim é tudo ferramenta... quando o pai chega lá... meu filho tirou dois em Educação Física... ele joga bola e tal... então... mas ele não sabe se relacionar... ele sabe chutar a bola... ele não sabe para quem... nem com que força... não respeita... então eu acho importante... o estudo dos valores na aula de Educação Física... eu acho que independentemente do nível de ensino... lá do infantil ao final de ensino médio é uma oportunidade na escola das pessoas aprenderem a se relacionarem... a se conhecerem... a entender o espaço dela como movimento... como transformação social... como aprendizagem... quando P1 colocou... como eu posso solucionar esse problema? de brincar fora do ambiente escolar? se ela já tiver aprendido toda essa questão dos movimentos... ela vai ter consciência... ah eu posso brincar com outro... eu posso ir no lugar que eu não conheço ninguém... ir lá na pracinha e chamar o amigo para brincar comigo porque eu já vou ter vencido a barreira da coragem... [...] ainda mais agora com essas crises de criança doente mentalmente... eu vejo que são crianças que não sabem lidar com o outro... elas não sabem lidar com os sentimentos dela... com a tristeza... com a frustação... com a ansiedade... e que bom que estamos lá para dar uma saída para as crianças...[...] eu acho isso como uma vantagem de poder... o professor que sabe usar isso ao favor*

*dele... ele consegue vários ganhos da vida do aluno... não só dele... [...] diante dos vinte anos de Educação Física... a nossa aula... todo dia temos essa possibilidade... [...]professor de geografia faz trabalho em grupo? é claro que faz... o de matemática faz? claro que eles fazem... sempre? todas as aulas eles podem fazer isso? dificilmente... [...] é que eu não vi... eu não vi... mas existem porque eu não sou a única no mundo... tem várias professoras por aí...*

*P7: [...] esse pensamento no sentido de que é na aula de Educação Física que eles conseguem isso... eu penso que pode ser também na aula de Educação Física que eles consigam isso... é porque quando pensamos em práticas não podemos estereotipar o comportamento de todos os profissionais... [...] existem vários momentos na escola que eu percebo/ não só na aula de Educação Física... por isso que eu falo que a Educação Física é uma das estratégias e não a única... existem vários momentos na escola que eu vejo que os alunos conseguem adquirir essas competências no dia a dia...[...] eu fico preocupada com a história de ser melhor... porque senão acaba nos trazendo para uma responsabilidade que já é tão grande... eu fico assim...*

*P3: é multiprofissional...*

*P1: até mesmo porque diz que é dever do Estado... da família e da sociedade... então é uma parcela... eu concordo com as duas ideias... mas eu te digo porque que eu acho que é assim ((direcionando-se para P7)) eu já vi trabalhos de outra rede e aqui também... trabalhos de outros componentes que trabalham dessa forma... estimulando o relacionamento... já vi... mas uma coisa que eu lembro de um professor da faculdade que não faz muito tempo que eu terminei... dizia que era uma coisa que temos como valioso que é o toque... claro... você pode ter... mas é quase que/ faz parte da aula de Educação Física você ter um contato com outro... o toque mesmo... estimular um sentido que não é só o olhar... o que é bom... mas é você ter esse toque que é praticamente em todas as aulas... você tem esse contato físico com o outro e você sentir o outro é uma coisa que quebra algumas barreiras ou revelam algumas barreiras que você tem... estimula o relacionamento também... dá para incentivar em todas as aulas... mas temos isso como prática diária... mesmo que não intencional esse processo...*

*P2: [...] uma coisa é o olhar... que eu achei super importante... vendo vocês falarem... é... olhares diferentes em relação ao mesmo assunto... os mesmos questionamentos... muitas vezes o dia a dia nos deixa muito cego... não conseguimos olhar coisas que estão ali na nossa volta o tempo todo... então achei importante pararmos para pensar as vezes sobre o olhar... e as vezes conseguimos enxergar coisas que ainda não vê... e teve aqui uma sensibilidade... falava de relacionamento... que eu acho super importante... e quando estamos cegos as vezes não enxergamos a possibilidade de intervenção ali na nossa aula... seria fundamental muitas vezes... muito mais importante que a técnica do movimento ou coisa parecida...*

Brotto (1999) ainda enfatiza que o jogo, na escola ou fora dela, pende muito para os princípios da competição e isto se torna um comportamento condicionado não abrindo espaço para que se perceba outras formas de jogar e de se relacionar com os outros, com a natureza e consigo mesmo. Assim, os Jogos Cooperativos foram criados com o objetivo de promover, através das brincadeiras e jogos, a autoestima, juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas. E muitos

deles, são dirigidos para a prevenção de problemas sociais, antes de se tornarem problemas reais.

No entanto, Lovisolo (2001) alerta que existem alguns princípios do esporte que não podem ser negados à escola nem aos estudantes, porque ele é representante e componente da nossa cultura, e com ele a competição. Para o autor, a competição que se expressa em ganhar e perder é a alma do esporte, e nas atividades esportivas que ocorrem na escola sempre haverá algum grau de competição.

Colaborando com esta visão, para Freire (2011), pouco se sabe a respeito do jogo, do brinquedo ou do desporto em Educação Física. Seu caráter simbólico, representativo da cultura dos povos (das ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade), num contexto lúdico, por exemplo, é bastante ignorado. Assim, o autor afirma que a competição não nasce no jogo, mas é nele representada. Se a competição assume, na sociedade, o caráter predatório que observamos atualmente, não é por culpa do jogo e nem será suprimindo deste o aspecto competitivo que o problema desaparecerá.

Huizinga (2000) afirma a respeito da competição e do jogo, os dois possuem características formais e funcionais semelhantes. Em diversas línguas eles aparecem inconfundivelmente ligados. Assim, um de seus elementos, a tensão, também promove o desenvolvimento de valores pautados numa ética, pois ao querer ganhar, também deve-se respeitar as regras do jogo.

É importante frisar que nenhum participante do grupo focal negou a importância da competição. A ênfase nos jogos cooperativos se dá pela mesma relevância que esta abordagem evidencia o desenvolvimento de valores apontados nas discussões.

Para Alencar et al. (2019), no contexto da Educação Física, os jogos cooperativos podem auxiliar no processo de aprendizagem, visto que o estudante se envolve e se desenvolve, se sentindo atraído e incluído, sendo uma excelente estratégia de prática pedagógica. Também, por meio dos jogos cooperativos, é possível proporcionar uma gama de conhecimentos a respeito da cultura corporal e uma maneira de incitar a prática de atividade física pelos jovens, inclusive sendo um meio de inclusão e estimulação em pensar no outro, oportunizando o desenvolvimento para o convívio social.

Mas Correia (2006) reforça que atitudes solidárias e cooperativas abrangem uma dimensão muito além do campo dos jogos na Educação Física, pois modificar

crenças, atitudes e valores se revela um campo muito complexo. Fundamenta, baseando seus estudos em Brown (1995), que é necessário, na prática pedagógica, fomentar a percepção, seja de situações de cooperação ou competição, de uma relação com a sua vida na sociedade, que é marcada pela competitividade, opondo-se à dominação, às injustiças e às desigualdades nas relações sociais a que as pessoas estão submetidas na sociedade dita civilizada. O autor propõe que se faça uma composição ou uma inter-relação entre as perspectivas de Brotto e Brown como uma possibilidade e uma forma mais adequada de atuação pedagógica e social.

I) O universo lúdico na Abordagem Construtivista

A ludicidade como elemento pedagógico surgiu como tema nas discussões do grupo focal. Nos debates acadêmicos sobre a Educação Física escolar, Freire (2011), fundamentando seus estudos em Piaget, Vygotsky e Le Bouch, e precursor da Abordagem Construtivista na Educação Física, foi um dos autores que maior importância deu ao aspecto lúdico, contribuindo com reflexões acerca do tema, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de Huizinga (2000) afirma que as práticas corporais representam, num contexto lúdico, as ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade. Isto porque em todas as civilizações, desde as mais antigas, as formas lúdicas de jogos e competição sempre estiveram presentes, portanto, defende que a escola não pode suprimi-las, pois isto seria negar os fundamentos da própria civilização. Então, para ele, brincando amplia-se o espaço para aprender, e parte da transmissão dessa aprendizagem se dá no espaço privilegiado da cultura infantil.

A dimensão lúdica é amplamente defendida no meio pedagógico, sobretudo na infância (BRASIL, 2013), então seus elementos devem ser explorados em contextos diferenciados de aprendizagem. Dois participantes apresentaram, nas discussões, a necessidade de pensar em formas de propor acesso aos conhecimentos da Educação Física valorizando o lúdico, como pode ser observado:

> *P7: talvez até trazendo para uma situação mais simples... ainda tem esse olhar de brincadeira... porque eu não vejo isso como errado... a criança é lúdica... ela vai falar de acordo com que é da realidade dela... mas fazer isso de uma forma mais consciente... então eu faço brincadeiras e algumas atividades com as crianças e as vezes eu estou lá... se eu vou fazer uma agachamento eu brinco com a história do bumbum lá perto do chão que é para flexionar os joelhos... e falo para eles... e quando vamos levantar uma coisa pesada como é que é? o movimento? trabalhar isso de uma maneira mais consciente...*

> *P1: [...] esses temas que nós conhecemos e que é da cultura deles... refletem sobre isso também... mas tem um problema... como que podemos solucionar esse problema? então é a brincadeira... é a prática... é a brincadeira porque faz parte do momento de vida deles... mas também vamos fazer a reflexão sobre lá fora da escola... então essa é uma criança... que... se deve estar pensando nisso hoje... ela vai carregar também e refletir lá na frente porque é importante... eu chego em outras questões... por que a rua é esburacada? por que que é perigoso? e isso ela vai carregar... então ela está fazendo uma reflexão sobre a prática e a prática leva a reflexão social...*

Segundo Freire (2011), na Educação Física, o simbolismo lúdico é consequentemente característica dos conteúdos, isto explica o gosto pela repetição daquele jogo, daquela aula, do prazer, como que para exercitar o gesto aprendido de forma a não o desaprender. Para ele, “a vantagem do trabalho lúdico é que o prazer conferido pela atividade é muito motivador e estimula a criança a superar dificuldades que normalmente não superaria em outras circunstâncias” (FREIRE, 2011, p. 25).

Betti e Zuliani (2002) e Darido (2012), concordam afirmando que as atividades corporais são fundamentais na vida infantil. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as aprendizagens devem estar apartadas por um estado de espírito lúdico e prazeroso durante as aulas de Educação Física.

De acordo com Freire (2011), as instituições de ensino, incluindo o professor de Educação Física, que deveria ser especialista em atividades lúdicas, ignoram o mundo da cultura infantil e a ludicidade como matéria prima para a aprendizagem. Rosário e Darido (2005), concordando com Freire, afirma que os jogos no contexto escolar normalmente trazem elementos dos esportes tradicionais, e mesmo sendo denominados de recreativos, cooperativos, lúdicos ou infantis, em sua maioria não deixam de ser pré-desportivos.

Soares et al. (1992) ressaltam que a ludicidade busca instigar a criatividade humana e a adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, atribuindo um sentido pessoal e relacionando com as significações objetivas de sua própria vida. Assim, orientam que, ao selecionar os conteúdos, considere a memória lúdica da comunidade em que o estudante vive como forma de viabilizar as temáticas. Para os autores, a ludicidade e a criatividade devem também ser privilegiadas ao invés do princípio do rendimento.

Da mesma forma, Schwartz (1999) afirma que a experiência lúdica pode se dar de maneira própria, com sentidos próprios e em linguagem própria, permitindo o acesso a dimensões não iluminadas pela lógica e pela linguagem. Isto promoverá

elementos para que o estudante se desenvolva de maneira significativa e articule positivamente sua ação no mundo sendo construtor ativo de sua cultura. Para a autora, de nada adiantam as teorias curriculares estimulando e norteando apenas enfoques técnicos, que representam fragmentos de informações, porque o corpo só aprende o que é significativo, através do prazer, da afetividade e da emoção que estão embutidos na dimensão lúdica.

Porém, Darido (2012) ressalta que a aprendizagem de técnicas, por exemplo, pelos estudantes não é antagônica ao prazer e ao lúdico nas aulas, pois dependendo do tipo de intervenção pedagógica do professor, podem ser aspectos simultâneos e complementares. Isto reforça a necessidade do professor de identificar os momentos e os modos de ensinar, pois a técnica é apenas um dos elementos da aprendizagem. Lovisolo (2001) contribui com essa reflexão, alertando que não se pode, dentro do espaço escolar, desvalorizar o sentido que os esportes e suas técnicas têm na sociedade e com isso idealizar o lúdico ou a reflexão.

Daólio (2003) alerta que a proposição de Freire, apesar de valorizar a riqueza da cultura infantil, repleta de jogos e brincadeiras e propor que o planejamento de Educação Física deve partir do universo lúdico tão familiar à criança, utiliza os jogos e brinquedos como facilitadores para dar conta da educação da motricidade, e não como elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os estudantes.

Segundo Bracht (1997), uma forma de compreender a dimensão lúdica é aquela defendida por teóricos fundamentados na antropologia e na fenomenologia, que atribuem a importância pedagógica das atividades corporais de movimento nelas mesmas. Outra forma é através dos teóricos das disciplinas científicas de cunho biológico e sociológico funcionalista, que buscam a compreensão da dimensão lúdica fora das atividades, em suas repercussões sociais, sobretudo no mundo do trabalho. Para o autor, uma educação voltada para o homem não pode negligenciar a ludicidade, pois o jogo pertence às formas originais de existência humana, nem a corporeidade, pois não existe consciência sem corpo, assim estas são formas básicas de se comunicar com o mundo.

Com esta breve reflexão, pode-se observar que a ludicidade é compreendida por proponentes de diferentes abordagens da Educação Física como fundamental no trato pedagógico, ainda que por diversos ângulos, o que favorece a reflexão. Assim,

a BNCC (2017) também evidencia essa valorização de situações lúdicas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo na área de linguagens da qual a Educação Física faz parte.

### 4.1.3 A Educação Física como uma Área de Conhecimento

Analisando as proposições na investigação sobre a compreensão coletiva do que vem sendo a Educação Física escolar naquele contexto, um tema que surgiu foi o entendimento de que seja uma área de conhecimento, como observa-se:

> *P3: uma "área de conhecimento"... por menos que você queira vai ter alguém pesquisando sobre isso que eu não quero falar... eu quero falar sobre a musculação de academia... eu quero falar sobre a ética... sobre... bastante forte no meio... (uma medida social da Educação Física...) transformação social... vai ter alguém falando sobre isso... vai ter alguém pesquisando sobre isso... por isso eu falo em área de conhecimento... não maior do que os outros... mas uma área de conhecimento... sempre vai ter alguém pesquisando... vai ter alguém falando/*
>
> *P2: um conteúdo para ser transmitido...*

Abordar o tema se faz relevante porque notou-se um silenciamento a respeito e uma concordância unânime, demonstrando, com isso, uma superficialidade na compreensão do enquadramento desta no campo acadêmico.

Betti (1996) alegou que na Educação Física existe uma macrodicotomia que divide suas teorias em duas matrizes: por um lado ela é entendida como um conhecimento científico, e por outro, uma prática pedagógica. A matriz científica pressupõe um objeto de estudo: motricidade humana, movimento, ação motora, que pode se caracterizar como uma área de conhecimento interdisciplinar. Constituiu-se no Brasil pelo americano Henry e pelo português Manuel Sérgio, estes influenciados por Parlebas e Le Bouch. A matriz pedagógica surgiu na década de 1980, em respostas as mudanças político-sociais e é resultante das teorias de base marxista, após uma tendência a princípio humanista ou escolanovista.

Para exemplificar, Oliveira (2008), concordando com a matriz pedagógica, defende que a Educação Física é educação, pois se preocupa com as potencialidades humanas ao mesmo tempo que ajuda a estabelecer relações com o grupo a que pertence, portanto deve ser incluída nas ciências humanas e sociais buscando o

desenvolvimento de uma adequada postura pedagógica. Para o autor, na educação, ela não deve procurar o rendimento máximo, mas o rendimento ótimo para que o sujeito tire o melhor aproveitamento e seja arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor.

Bracht (1997) apresenta a lógica histórica em que a Educação Física está situada, afirmando, portanto, que a Educação Física é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento. Para ele, a Educação Física é aquela que construímos no nosso fazer diário, ressaltando que a tematização na Educação Física de determinado elemento ou manifestação da cultura corporal/movimento, está relacionada, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época, e com a importância daquela manifestação no plano da cultura e política em geral.

Betti (1996) criticou os defensores da matriz pedagógica, reforçando que no receio do desaparecimento da mesma, a resguardaram no ambiente da escola ao invés de ampliá-la. Por muito tempo antagonizaram o esporte, hostilizaram academias, criticaram as ciências naturais, excluíram o paradigma da condição física do debate, e, contraditoriamente, dicotomizaram reduzindo a contribuição científica das ciências naturais e ressaltaram as contribuições das ciências humanas. O autor afirma que uma ampliação seria no sentido de uma nova razão, conjugando a razão teórica, razão prática e a dimensão da subjetividade.

Sérgio (1996), aproximando seu pensamento de Bracht (1997) e Oliveira (2008), afirma que qualquer conhecimento científico possui um corte epistemológico decorrente de uma prática social, devendo-se levar em conta a atividade ético-política-histórica. Ele concorda que a Educação Física é componente da Educação, mas não é um sub sistema das ciências da educação, e sim um ramo pedagógico com uma ciência autônoma com fundamentos teórico-metodológicos próprios que fundamentam sua coerência.

O autor defende que a Ciência da Motricidade Humana possui disponibilidade teórica suficiente para dar autonomia a área face às restantes ciências humanas. Ele explica que a motricidade humana estuda o movimento intencional com objetivo de transcendência, ou seja, o corpo como forma de desenvolvimento humano. Assim, ela explica-se na relação inato-adquirido, percepção-movimento, imanência-transcendência. Porém, deve-se levar em conta as heranças culturais, as

necessidades sociais e os objetivos sócio-políticos, exigindo então uma prática pedagógica, alicerçada em uma reflexão teórica que vai além das ciências da educação. E ainda complementa que sem uma ciência autônoma, sendo somente uma prática pedagógica, perde sua fundamentação teórica, constitutiva do processo social em que ela se empenha (SÉRGIO, 1996).

Contribuindo com a matriz científica, Go Tani apresentou a Cinesiologia (ou estudo do comportamento motor) em 1989, disseminando sua obra chamada "Educação Física escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista". A justificativa dessa fundamentação teórica é que esses conhecimentos são imprescindíveis para compreender os estudantes em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividades motoras com fins educacionais centrados no esporte e na aptidão física. O autor acredita que a grande disseminação da obra pode ter sido, entre outros fatores, a proximidade do conteúdo abordado pelo livro em relação aos problemas efetivamente enfrentados na prática pedagógica. Afinal, parte dos conteúdos escolares referem-se à aquisição de habilidades motoras (TANI, 2008).

Embora seja uma abordagem amplamente conhecida no cenário da Educação Física brasileira, ela foi percebida como um elemento ausente nas discussões apresentadas, como pode ser observado:

> *P2: eu acho legal que... não é que é legal... mas o que percebemos também... tudo bem que o grupo é pequeno... mas parece que a abordagem desenvolvimentista... não passou nem perto de ser falada...*

Este lapso inicialmente observado (negando e na sequência se retratando sobre a própria fala) pode ser um reflexo sutil de um período em que o universo acadêmico da Educação Física passava por embates teóricos marcados pela ideologização e pela politização, radicalizando posturas e evidenciando divergências muitas vezes inconciliáveis. Assim, neste contexto a Abordagem Desenvolvimentista foi alvo de críticas sistemáticas por parte dos proponentes de outras abordagens, tendo sido combatida principalmente pelos autores, seguidores e simpatizantes das chamadas abordagens marxistas ou histórico-críticas (TANI, 2008)..

Porém, na defesa destas críticas, Tani (2008) relembra que em seu livro havia um posicionamento a favor da pluralidade, necessitando de abordagens diversificadas para convergir progressivamente num currículo com um alto avanço qualitativo, ressaltando as semelhanças e respeitando as peculiaridades, adequando-as às

condições que cada situação exige (complementaridade). O autor declarou esse posicionamento como humilde e revolucionário. Para ele, o contrário ocorria com os defensores das abordagens críticas, que, contraditoriamente, pretendiam combater a hegemonia da área, a buscando, de forma velada. Uma limitação que este autor apresenta, uma deficiência comum a todas as abordagens, é a grande dificuldade para a Educação Física escolar definir a sua função, uma identidade clara da Educação Física como uma área de conhecimento.

De acordo com Betti (1996) cada uma destas matrizes oferece contribuições significativas, mas também cometem equívocos e esbarram em seus próprios limites. A motricidade humana, como uma cientifização, deslocou o foco de uma prática historicamente situada para uma ciência que objetivou compreender uma parte do real, isto levou os pesquisadores a se identificarem cada vez mais com sub áreas e o objetivo científico fragmentou-se, não favorecendo o reconhecimento da área num conceito amplo, um status, reservando um lugar subalterno.

Ainda segundo Betti (1996), na cinesiologia, a proposição de um objeto tão abstrato, faz com que se perca a concretude das práticas corporais de nossa cultura. Não existe o movimento humano abstratamente considerado, mas seres humanos que se movimentam concreta e intencionalmente num contexto social e institucional. Porém o autor vê na abordagem desenvolvimentista um esforço em realizar pesquisa aplicada baseada nos pressupostos da cinesiologia, mas integrando no contexto real da prática da Educação Física. Portanto a Educação Física deve buscar sua legitimação como área de conhecimento através do resultado de relações interdisciplinares e necessidades sociais concretas.

Tani (2008) enfatiza que é ingenuidade pretender resolver, na Educação Física, diferenças que nem a ciência nem a filosofia foram ainda capazes de resolver (se é que serão resolvidas). Betti (1996), por sua vez, afirma que nada pode ser feito sem um largo esforço de pensamento dotado de intencionalidade. Afirma também que a teoria da Educação Física é uma construção intelectual - e não há outra alternativa.

O grupo focal, no intento de convergir a partir da pluralidade, e concordando que tudo que foi dito é a Educação Física: *“P4:[...] não importa o que você escrever... a Educação Física vai ser tudo o que foi dito aqui...”*, realizou uma síntese das respostas para uma apenas, que representou consensualmente os múltiplos pensamentos discutidos entre os participantes, em busca de uma intencionalidade,

qual seja, legitimar o componente, ainda que dentro daquele contexto, e galgar melhores condições para os principais beneficiários deste projeto, ou seja, os estudantes matriculadas nas escolas da rede municipal:

> *"A Educação Física é uma área de conhecimento onde as pessoas se relacionam através de vivências das práticas corporais tematizadas e expressam a cultura dos povos/sociedades, tendo o movimento como o seu elemento mais expressivo, com objetivo de promover a transformação social por meio do desenvolvimento da consciência crítica-reflexiva (coletivo)".*

Darido (2003) afirma que toda a concepção de mundo implica necessariamente uma ação, portanto o professor apoia-se, mesmo que sem consciência, em sua concepção do estudante, de ensino e aprendizagem, do seu papel, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos. Assim, ele precisa ampliar seus conhecimentos de homem e sociedade para compreender que todos os atores na escola fazem parte de uma cultura e de um contexto histórico, e que suas práticas implicam nas escolhas dos conteúdos, na construção curricular e nas relações de ensino e aprendizagem.

## 4.2 Análise De Insumos

Esta categoria tem como objetivo central traçar um quadro descritivo dos insumos disponíveis para a execução das ações e a obtenção dos objetivos propostos para a sistematização curricular. Para isso, foi evidenciado um leque de indicadores educacionais que permitiu produzir um quadro da realidade educacional para a área de Educação Física na rede municipal de Suzano. Dessa forma, constitui-se como um material útil a ser utilizado pelos gestores públicos e educadores que tenham o compromisso com a melhoria da qualidade na educação.

Para contemplar os objetivos desta categoria foi efetuada a seguinte questão norteadora durante a discussão no grupo focal: "Quais ferramentas (insumos) temos para a elaboração do currículo (recursos humanos, físicos, diretivos)?" O grupo apontou que existe o acesso aos três tipos de recursos, mas nem todos são suficientes. Foi elaborado o quadro abaixo apresentando um formato sequencial de enunciações, como na categoria anterior, que representou as sínteses das respostas e interlocuções efetuadas, observando os recursos apresentados:

**QUADRO 10 - Recursos Humanos, Materiais e Diretivos**

| | |
|---|---|
| **RECURSOS HUMANOS** | P6: Existem as pessoas, porém em algumas unidades faltam integrantes da equipe escolar. |
| | P5: Há professores e estudantes. Há diretores também, mas o ideal é que tivessem formação na área. |
| | P7: Existem os coordenadores pedagógicos. Pode ser que exista algum com olhar sensível para a área. |
| | P3: É importante o contato com o conselho de escola para discutir as dificuldades da E F com a comunidade. Tem bons professores e bons estudantes que auxiliam na reflexão. |
| | P7: Os professores de EF são solitários. Não há proatividade na articulação entre os docentes da área. |
| | P2: A SME precisa criar condições para um trabalho coletivo bem articulado. |
| | P3: Existe acesso à SME, mas não existe acessibilidade. Os professores de EF são para cobrir a jornada de 1/3 dos pedagogos fora de sala. O acesso às informações sobre o que ocorre na rede, em termos pedagógicos, se dá por iniciativas individuais. Não há formação em horário de trabalho. Quando ocorrem fora do horário, não existe política de continuidade. |
| | P2: Os professores de EF só foram contratados para cobrir a jornada de 1/3 dos pedagogos. No sentido macro (rede), em 2011 houve um incentivo para o trabalho da EF. Foi criada boa expectativa. Com o tempo não houve mais políticas e o resultado foi a individualização do trabalho docente, isto gerou frustração. As melhorias são no âmbito micro (escola). Não há currículo. O trabalho coletivo facilitaria nas práticas. |
| | P1: Não conheço o material referencial na rede. Não existem formações coletivas continuadas. Existe a liberdade de escola particular. Inexiste políticas neste sentido. O único canal é o whats app com os pares (amador), pois não tem articulação com a SME, nem valorização docente. |
| | P6: Ao conversar com o secretário há abertura para as possibilidades, mas em relação aos outros agentes da SME é o contrário. |
| | P8: Os agentes da SME desencorajam as iniciativas docentes. |
| | P7: É importante que haja um trabalho intersetorial. |
| **RECURSOS MATERIAIS** | P3: Houve uma única compra de materiais em 2011. Não há quadras em várias escolas. |
| | P2: Após essa compra de materiais em 2011, as ações são somente em nível micro (escola). |
| | P6: Tem espaço e material, mas recursos físicos são escassos. Há três escolas com espaços adequados, mas com problemas de pombos e/ou com os materiais que são guardados longe da quadra. As aulas, em sua maioria são no pátio. |
| | P5: Os espaços das escolas são limitados, assim como os materiais são escassos. Na minha escola os materiais precisam estar preparados antecipadamente e serem transportados a cada aula, pois há riscos se permanecerem na quadra. |
| | P4: Uma escola que trabalho tem bom espaço. Os materiais são guardados próximos à quadra. A outra escola é o contrário. |
| | P3: Na minha realidade o material é portátil. |
| | P7: Eu transporto os materiais num carrinho de mercado. |
| | P8: O acesso a equipamentos de qualidade ocorre só na área central. Não existe articulação com escolinhas de esporte. As condições na escola são inadequadas. |
| | P1: Uma quadra poliesportiva é pouco porque o conteúdo não é só esporte. Um espaço de dança seria importante. |
| | P3: Tem os livros didáticos, mas não se sabe quem fez esta escolha. O semanário pode entrar no rol como material de consulta das estratégias que já tem sido utilizadas. |
| | P4: Tem os livros didáticos, mas não foi possível compreender se era consumível ou não. No Estado os livros didáticos foram bastante utilizados e foi bem positivo, pois proporciona novas experiências, não só para o estudante, mas abre a mente o professor. |

(continua)

(conclusão)

| | |
|---|---|
| **RECURSOS DIRETIVOS** | **P5: Não é possível compreender como ocorreu esta escolha dos livros didáticos. O livro consumível é um sonho. É uma ferramenta interessante como apoio ao trabalho e leva o professor a estudar novos temas.** |
| | P7: O semanário é um registro do trabalho já realizado. Os planejamentos e os documentos avaliativos podem colaborar no processo de construção dos currículos como importantes ferramentas. Atualmente cada professor tem um planejamento distinto dos demais. Um norteador faz muita falta. A discussão com um coordenador geraria aprendizado para ambos. |
| | P6: Existem várias leis, normativas. O semanário é um documento difícil de ser produzido, mas importante auxiliar na rotina profissional. |
| | P2: De documentos oficiais tem a BNCC, as Orientações do Município de Suzano e agora o Currículo Paulista que são os três documentos vigentes. Existe o acervo bibliográfico disponível que pode auxiliar. São tímidas as iniciativas de formação continuada pela SME. Pela ausência do coordenador, o professor pode ser descomprometido e não será cobrado. Nesta rede um bom professor de EF é aquele que possui um bom relacionamento interpessoal, não se trata de competência técnica. Mas a EF desta rede se preocupa numa questão macro. |
| | P1: Um coordenador faz muita falta. O diretor não pode ser responsabilizado pelas lacunas existentes na escola, pois na maioria das vezes é sozinho na gestão. A política desta rede é de retirada de direitos que são básicos, enquanto deveria ser o contrário, ou seja, esforços para sua conquista. |
| | P3: Em Suzano um coordenador de área só funcionaria como fiscalizador. Mas é necessário ter um norte até para fiscalizar. Porém os registros em cadernetas e outros documentos são apenas carimbados e arquivados. Os docentes já realizaram tentativas de sistematização, porém fracassadas. |
| | P8: Uma justificativa importante para sistematização é a constante mudança de escola anualmente que o professor está submetido. |
| | P7: Houve entusiasmo com as ideias de sistematização passadas. Planejar sozinho, sem profissionais de apoio, gera aflição. |

Fonte: Autora, 2019

Melo, Soares e Campelo (2011) e Souza (2010) afirmam que a educação é reconhecida universalmente como o principal instrumento de transformação social e econômica de um país e os indicadores educacionais fornecem informações relevantes que possibilitam traçar um diagnóstico para identificar possíveis problemas ou êxitos na execução de políticas públicas, o que, consequentemente, pode orientar a ação do gestor público no sentido de corrigir distorções e desenhos de políticas com maior grau de eficiência.

Segundo Moreira (2013) há que se reconhecer a impossibilidade de se indicar um único fator que responda pelo sucesso ou fracasso de um sistema educacional, cujo funcionamento depende de uma rede de elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, que se articulam diferentemente em diversas situações.

Para Buchmann e Hannum (2001) os insumos educacionais são compostos por instrumentos de apoio ao ensino, que vão desde salas de aulas, bibliotecas, equipamentos eletrônicos até os recursos humanos. Souza (2010) acrescenta que os insumos educacionais, além dos recursos utilizados em sala de aula, compreendem o tempo dos professores e dos estudantes e a participação de outro agentes. Buchmann Hannum (2001) e Souza (2010) apontam que os insumos fazem maior diferença em contextos com insuficiência, típico em países em desenvolvimento em que os recursos são distribuídos de forma desigual, como é a realidade da maioria dos municípios brasileiros. Do quadro anterior podem ser extraídos os seguintes temas:

**QUADRO 11 - Insumos Evidenciados**

| **Recursos** | | |
|---|---|---|
| **Humanos** | Materiais | Diretivos |
| Professores;<br>Diretores;<br>Coordenadores em algumas escolas;<br>Estudantes;<br>Comunidade;<br>Secretaria Municipal de Educação. | Espaços limitados na maioria das unidades;<br>Materiais escassos em várias unidades, porém existentes. | Livros didáticos; Semanários; Planejamentos; Instrumentos de avaliação; Documentos normativos e leis; BNCC; OCMS; Novo Currículo Paulista; Acervo bibliográfico. |

Fonte: Autora, 2019

Para se efetivar uma gestão educacional capaz de prever as necessidades educacionais, na prática deve-se observar alguns elementos: as condições de implementação das políticas, a disponibilidade financeira, os recursos humanos e outras condições materiais e imateriais (VIEIRA, 2007).

Gadotti e Romão (1998) afirmam que a chegada dos investimentos não é fator decisivo para melhorar a qualidade de qualquer sistema de ensino. É preciso saber usar os recursos disponíveis e, sem dúvida nenhuma, sua alocação prioritária na capacitação e atualização de recursos humanos (GADOTTI; ROMÃO,1998; SOUZA, 2010).

Costa (1990) citado por Gadotti e Romão (1998) afirma que os fatores intraescolares, ou seja, aqueles que dependem das formulações e dos procedimentos da própria escola, de fato se traduzem no currículo e no sucesso dos estudantes. No entanto, existem outros fatores extra escolares, sociais e fatores pessoais que merecem atenção.

Buchmann e Hannum (2001) e Hedges, Laine e Greenwald (1994) citado por Pinto (2014) apontam que fatores comunitários, por exemplo, a concentração da pobreza, está significativamente relacionada a resultados educacionais desiguais e que os insumos escolares apresentam forte correlação no desenvolvimento dos estudantes, particularmente para aqueles oriundos de camadas desfavorecidas. Segundo Buchmann e Hannum (2001), esses estudos são importantes, pois reconhecem que os estudantes se desenvolvem dentro de um conjunto de contextos incorporados e explorar a natureza multifacetada desses determinantes favorece na proposição de melhores políticas, como o currículo.

### 4.2.1 Recursos Humanos

Os participantes do grupo focal consideraram a influência dos atores do contexto educacional no processo de construção curricular como um aspecto relevante, conforme pode ser observado:

> *P6: nós temos as pessoas... falta em algumas escolas... mas isso não nos afeta individualmente porque se eu estou em uma escola eu sou a ferramenta humana de lá...*
>
> *P5: acho que professores... alunos...[...] se for da área eu acredito que ajude mais... [...] ter um diretor com formação na área de Educação Física... e agora está diretor...*
>
> *P7: eu não conheço todos os coordenadores pedagógicos... mas acredito que dentre os coordenadores pedagógicos deva ter alguém que consiga ter um olhar voltado para a área também... eu não conheço todos...*
>
> *P3: nós não podemos perder a oportunidade de participar dessas reuniões também... de conselho de escola com participação da comunidade... e colocar no conselho também as nossas facilidades e dificuldades também... exemplo... esse bimestre foi prejudicado pela quadra estar com infiltração... [...] na nossa área eu posso dizer que tem muita gente boa... os alunos são muito receptivos com o que você tem como proposta para eles... [...]eu tive uma coordenadora que me questionava... que era uma aluna do quinto ano... ela fazia a função da coordenação... todo e qualquer conteúdo... TODA aula que eu tinha com ela... ela me tirava da zona de conforto...*

Segundo Carvalho (2010) e Kowaltowski (2011), os professores, estudantes, gestores, demais funcionários e comunidade constituem os recursos humanos que influenciam no contexto escolar, somados a uma combinação de fatores: competência do professor, boa base, direção competente, coerência no processo, conteúdos e

outras atividades, componente emocional dos estudantes, amigos, conhecimentos que o estudante traz, motivação, apoio dos pais e familiares, estrutura familiar, valores, alimentação, nível de classe social, qualidade de vida, entre outros. Todos esses fatores constituem as características e a identidade daquele local e precisam ser minimamente conhecidos e considerados quando da formulação de propostas pedagógicas balizadoras para o processo educacional.

Vieira (2007) e Moreira (2013) afirmam que é na escola que se produzem diversas competências, capacidades e habilidades. Assim, faz todo sentido considerar seus atores como frente privilegiada na constituição do currículo, pois a mesma se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas para o alcance da qualidade.

Moreira (2013) propõe uma abordagem democrática e teoricamente fundamentada do currículo como algo indispensável. O autor denominou esse processo de “qualidade negociada via currículo” e ressaltou que precisa pautar-se no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Apresenta um aspecto para a ampliação do olhar para além da escola, defendendo que para se alcançar este nível de qualidade negociada é importante aproveitar os subsídios, o apoio e os recursos oriundos do governo municipal, articulando esforços na elaboração e na materialização do currículo. Essa perspectiva se associa à valorização dos atores da escola que buscam por soluções de forma cooperativa com as secretarias locais.

No sentido da valorização e a necessidade por formas cooperativas de trabalho entre docentes, discentes, gestores escolares e sistêmicos, e comunidade, os participantes anunciaram suas dificuldades enquanto docentes da rede municipal de Suzano conforme pode ser observado:

> *P7: quando eu cheguei em Suzano eu falei que fui iludida... porque quando eu cheguei foi na época das Olimpíadas... eu falei... gente olha aqui que articulação que tem na rede... as escolas têm um projeto bacana... mas foi isso e acabou nisso mesmo ((risos))... depois eu fiquei com a sensação de solidão... fiquei pensando que eu deveria fazer um planejamento... que base de planejamento a rede me propicia? eu tenho realidades diferentes nas escolas... de comunidade... de coordenação... de direção... e acabei me sentindo bem solitária no sentido de pensamento estratégico e atuação como docente...por outro lado eu acredito que existe manipulação política? existe... ano que vem tem eleição para prefeito... de repente surgiu tanto curso nessa rede... alguma coisa tem... alguma coisa está acontecendo para isso... e nós estamos na beira das eleições para o ano que vem... com tudo eu também acredito... o que eu sinto é que falta articulação dos próprios profissionais... porque parece que todo mundo fica esperando para que alguém articule para todos participarem... o nosso secretário da educação apontou canais que os próprios professores não souberam aproveitar... coordenador de área é importante? é importante... mas e se não tiver? será que realmente não*

*podemos nos articular? alguns objetivos que nós estabelecemos demandam muito mais do que a minha carga horária de trabalho... muito mais do que só eu... então eu sinto que o município não é gigantesco se formos parar para pensar em quarenta professores de Educação Física... conseguiríamos...[...] umas das minhas falas na educação é que as secretarias não se conversam... a gente tem a secretaria da assistência social... a secretaria da educação... a secretaria da saúde... secretaria do esporte... todo mundo atende o mesmo menino... [...] eu falei para o diretor... você precisa trazer o conselho tutelar para dentro da escola... para ele é tudo muito novo... vamos conhecer o conselho tutelar... tirar esse estereótipo que o conselho tutelar tira criancinha da família... não é isso... então vamos lá no posto de saúde... precisamos fazer uma conversa com o posto de saúde... estava conversando com o AEE agora... para fazer encaminhamento para essas questões psicológicas... se for para o CAPS... a porta de entrada é a Unidade Básica de Saúde... então vou tentando fazer esse movimento... é meio cansativo... porque... isso está fora do nosso contexto... ainda tenho que dar aula...*

*P3: você tem acesso até a SME... o secretário... mas acessibilidade não... [...] nós viemos para cobrir um terço dos professores em sala ou na cabeça dos gestores nós viemos para implementar o início de um trabalho da Educação Física no Município de Suzano?[...] se não fosse por iniciativas individuais... nós não íamos ficar sabendo o que acontece... nem com o outro... nem com a rede... com outra escola... quais são os problemas... nós até tentamos ano passado articular aquele campeonato de queimada... mas não deu... [...] até mesmo na formação... vocês lembram? que foi sobre atletismo... que foi até fora do horário... aquela revolta que vocês estavam falando... você tem o acesso... mas não a acessibilidade... quem pode vir fora do horário para fazer o curso? fica difícil para alguns... e ficamos nisso... surge alguma coisa e depois não se dá continuidade nesse entendimento... nessa proposta que pode vir a ser ampliada... que crie mais frutos... que um outro professor faça uma outra formação no conteúdo que ele domina com mais... quando não... vem uma formação que não condiz com o que estamos fazendo na escola...*

*P2: não podemos olhar para a SME como se fosse positivo o fato de eles falarem... óh que bom que vocês se organizaram... eles não criam situações para que isso possa acontecer... não adianta só falar e não criar nenhuma condição para que isso seja possível de fato... entra no que você falou sobre fazer coisas fora do horário... se tivermos condições para isso até conseguimos... mas não temos subsídio... ao mesmo tempo o que isso quer dizer? que não vai acontecer... só não vamos achar que eles estão abertos... [...] a nossa chegada no final de dois mil e onze para mim é claro que foi uma tentativa de tentarem resolver essa questão de um terço e tudo mais... não tinha nada a ver com benefício que a Educação Física ia trazer para a rede... essa é minha visão... [...] essa questão mais macro do município... percebi naquele momento um incentivo... uma preocupação maior com relação a formação... e volto a falar da questão política... nós tínhamos um grupo político na época... que possuía uma característica e eu percebi naquele momento um incentivo... uma preocupação maior com relação a formação... teve a feira do livro aqui em Suzano... momento de encontros do nosso grupo naquela época... várias iniciativas que eu acho fundamental para podermos desenvolver e organizar a longo prazo a Educação Física em Suzano... então me criou uma expectativa muito boa... [...]aquela expectativa foi aos poucos se esvaziando... percebi que a Educação Física deixou de ser uma prioridade... fomos cada vez mais nos distanciando... tomando conta da sua prática de maneira individual... não houve muita política voltada para que pudéssemos melhorar a Educação Física na rede... e eu penso que tem sido assim até hoje... a Educação Física na rede é o que é por conta dos profissionais que estão lá compromissados... [...]as pessoas vão olhar para o seu trabalho e vão falar... nossa... isso é legal... eu vou ajudar... porque se não for dessa forma não conseguimos muita coisa... não existe um currículo*

> *ainda... então tem muitas coisas ruins que poderiam ser diferentes pensando já em oito ou nove anos... poderiam estar em condições melhores como currículos... materiais... N formas... eu fiquei meio frustrado... hoje sou eu... minha escola... meus alunos... e não tem muita coisa fora isso... [...]seria muito mais fácil se fosse coletivo enquanto rede... informações... troca de ideias... mais investimento...*
>
> *P1: [...] quando eu cheguei aqui eu era recém formado... nunca tinha dado aula de Educação Física... porque você tem todo um referencial para você buscar... mas qual é o da rede aqui? eu cheguei aqui todo ingênuo e falei... como é o calendário de formações? quando vocês se encontram com os profissionais? e o colega falou que não tinha isso... e o que eu senti? eu tenho a minha individualidade... eu tenho minha liberdade... mas eu estou numa rede... não na minha escola aonde eu faço o que eu quero... [...] aí não achei... então falei...opa... então é minha escola particular... é brincadeira mas parece mesmo... [...] por exemplo... aqui se não houvesse whatsapp eu não conheceria nenhum professor aqui...não tem como se aproximar... não existe uma articulação... não temos valor...*
>
> *P6: a impressão que eu tenho da SME é que quando chegamos no secretário tem uma fala muito diferente de quando chegamos em quem está abaixo no serviço... é uma fala de que tudo é muito difícil... não vai dar... e quando temos uma fala direta com ele existe uma abertura de possibilidade... nada ele descarta... nada ele fala... óh não vai dar... [...] apresentamos para o antigo secretário como o colega trabalha com capoeira e o outro com tênis... eles iriam em várias escolas dar aula... falaram que faltava efetivo... até hoje falta efetivo... a falta de efetivo nunca vai acabar... nunca vão nos deixar fazer nada...*
>
> *P8: e quando você chega antes... não dá... se eu fosse você nem subia para falar com ele...*

O que pode ser notado são queixas quanto à desvalorização, pois sentem-se muito solitários, não há articulação nem entre docentes, nem através da SME, então não conseguem saber como está sendo o trabalho desenvolvido pelos demais colegas, pensam que só foram contratados para os pedagogos se sentirem amparados pela lei do piso (11738/2008) e para a prefeitura não responder legalmente por isso, pois não enxergam políticas para a área como formações continuadas e o desenvolvimento do currículo. Outra lacuna é a ausência de políticas intersetoriais. Tudo isso gera a frustração profissional.

Krug, Krug e Telles (2018) mencionam como principais encantos da profissão docente em Educação Física, os estudantes, o sucesso pedagógico e o reconhecimento do trabalho profissional, e como principais desencantos com a profissão, as condições precárias da Educação Física na escola e a desvalorização profissional, entre outros. Bork, Oliveira e Frizzo (2019) também evidenciaram a desvalorização profissional e social como um descontentamento da classe.

Gunther e Molina Neto (2000) e Soares (1996) observaram que no coletivo da escola a Educação Física possui estigma de trabalho fácil, sem reprovação, de pouca exigência, além de ser vista com preconceitos por outros componentes curriculares e muitas vezes pelos próprios docentes da área. Lovisolo (1996) e Devide (2002) reforçam que ela é lembrada por não ter objetivos claros e um corpo de conhecimentos específicos e organizados, cuja aprendizagem possa colaborar para que os objetivos da educação escolarizada sejam alcançados e de sua valorização depender também das atitudes dos professores desta área.

André (2015) afirma, com base em relatórios da OCDE (2006), que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso, reforçando que embora salários sejam importantes, devem abordar outros aspectos além da remuneração, como as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional. Também afirma que os professores atribuem grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; querem sentir-se valorizados e apoiados pelas lideranças escolares, e almejam ter boas condições de trabalho e oportunidades para desenvolver suas habilidades, além de reconhecimento social, em especial pelos diretores e pais de estudantes. Para a autora, más condições de trabalho, salários baixos, falta de infraestrutura da escola e formação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino, influenciam diretamente na insatisfação profissional.

A UNESCO (2007), em seu documento “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina”, aponta que em muitos países a educação não é planejada com uma visão estratégica, nem se constitui política de Estado, sendo que seus recursos são insuficientes. No tocante aos docentes, ainda se orientam por bases tradicionais sendo pensados apenas como executores de um currículo escrito por outros, não sendo gerador de conhecimentos, e tudo isso acontece sem considerar os resultados dos sistemas educacionais. O documento afirma que a questão dos educadores deve ser tratada como tema de política pública com prioridade, e a premissa na fase atual da educação brasileira não é mais a denúncia de seus maus resultados, mas o delineamento de soluções possíveis e necessárias, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores. Assim, apresenta algumas implicações para a profissão docente:

> 1) pensar os docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais;
> 2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos;
> 3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança;
> 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes (UNESCO, 2007, p.17).

A formação em serviço também tem sido uma estratégia das reformas para melhorar a qualidade da profissão docente (UNESCO, 2007).

Outro documento da UNESCO intitulado “Diretrizes em Educação Física de Qualidade Para Gestores de Políticas” (2015) estabelece como metas para os recursos humanos: a) Quadro de professores qualificados para todos os níveis da educação obrigatória; b) Diretores de escolas treinados adequadamente de acordo com os critérios relevantes; c) Formação e emprego de coordenadores curriculares com conhecimento especializado e expertise para atuar como mentores, bem como para oferecer aconselhamento e orientação a profissionais; d) Desenvolvimento profissional contínuo para o quadro de professores, por meio de programas obrigatórios, estruturados e periódicos; e) Uma proporção equilibrada de estudantes para cada professor. O documento esclarece que professores de Educação Física, apoiados por diretores de escolas, inspetores e conselheiros pedagógicos, exercem um papel ativo na conscientização sobre os valores intrínsecos e extrínsecos da disciplina para toda a comunidade escolar e para a comunidade em geral.

Em consonância com a UNESCO (2015), o Plano Municipal de Educação de Suzano (2015-2025) prevê como estratégia municipal, na Meta 2, a respeito da universalização do ensino fundamental, garantir a permanência dos profissionais de Educação Física no ciclo I, assim como também garante que a elaboração da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem deve ser desenvolvida diretamente pelos profissionais envolvidos com seus estudantes no processo de ensino e aprendizagem, para que a mesma contemple as reais necessidades do município.

Arroyo (2007) alega que, de formas diversas e em tempos diversos, as discussões a respeito das características escolares surgem em encontros com o coletivo das escolas, em dias de estudo, em congressos de educadores. Desta forma, orienta para que se promova a indagação dos currículos enquanto planos e práticas

pedagógicas que orientam a ação e as escolhas, a partir das identidades profissionais, pessoais e coletivas, mapeando e intercambiando práticas educativas e buscando seus significados, pois, para ele, o currículo é o polo estruturante do trabalho escolar. Esses coletivos de profissionais podem contribuir na seleção de conhecimentos, material, recursos pedagógicos, tornando-se produtores coletivos do currículo.

Outro aspecto que Arroyo (2007) chama a atenção é com relação aos estudantes. Os coletivos que assumem a tarefa de pesquisar qual a centralidade dos estudantes nas propostas curriculares, constatam que esse lugar não aparece explicitado, o que leva à impressão de que os estudantes estão fora do foco da organização dos currículos. Um olhar mais atento vai descobrindo que eles estão presentes, na sombra, ou melhor, na lógica subjacente em que as habilidades, competências e saberes curriculares são estruturados.

Colaborando para a reflexão sobre as estratégias, André (2015) aponta, com base numa pesquisa em secretarias estaduais e municipais, que, para se alcançar a valorização e os bons resultados docentes, é conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo. Estimulando, entre outros, a divulgação de experiências e práticas exitosas, não podendo ser restritas apenas a momentos pontuais, como a socialização em congressos ou em publicações, pois não são suficientemente fortes para sua consolidação e continuidade. Mas medidas estruturadas que ajudem a manter essa disposição, favorecendo um trabalho criativo, com incentivos de progressão na carreira, ou até mesmo o bom professor receber a atribuição de supervisionar jovens professores, além de ser convocado a se pronunciar nas reformas educativas e coordenar processos formativos, entre outras atuações.

Assim, em sintonia com os olhares apresentados pelos participantes do grupo focal, sobre os atores escolares como um grupo privilegiado para o desenvolvimento do currículo, Moreira (2013) aponta que isto requer um trabalho cooperativo com base no qual os docentes se constituam em pesquisadores dos conteúdos que ensinam, das práticas que organizam e coordenam, em parcerias com os gestores e apoio da secretaria local. Estas atitudes contribuirão, entre outros, para o aperfeiçoamento profissional dos professores e para que os estudantes desenvolvam a curiosidade, a criatividade e o interesse pela busca de novos saberes e informações. O autor ainda

reforça que a escola, representada pelos seus diferentes sujeitos, e a secretaria tenham um diálogo pautado pelo respeito, pela fundamentação e pelo esforço de construir uma proposta democrática.

No que se refere a gestão democrática, também pode ser observado no Plano Municipal de Educação de Suzano, na meta 19, a orientação para a busca de mecanismos de participação de pais e estudantes nas escolas, onde a democracia deverá fazer parte do currículo de formação do estudante desde a educação infantil (SUZANO, 2015).

### 4.2.2 Recursos Materiais

Segundo a Constituição Federal de 1988: “a educação é um direito de todos e um dever do estado e da família”. Entretanto, estas mudanças na legislação não resultaram em alterações concretas no sentido de oferecer escolas com padrão mínimo de qualidade à toda população. Damazio e Silva (2008) declaram que diante da demanda cada vez maior por matrículas, as escolas muitas vezes são construídas em áreas impróprias, em espaços físicos mal utilizados, ambientes e salas de aulas dispostas de forma irracional, com material inadequado e sem condições de segurança, entre outros aspectos.

O espaço escolar é, segundo Carpinteiro e Almeida (2008), ao mesmo tempo, o conjunto de materialidades que compõem os variados ambientes frequentados por educadores e estudantes e o “espaço sentido”, o espaço de consciência onde se realizam as atividades de ensino e aprendizagem. Ele é campo da arquitetura escolar, que deve ser projetado e executado, e permanentemente sujeito aos cuidados dos funcionários de conservação e manutenção dos prédios, dos terrenos, dos equipamentos escolares e dos materiais didáticos.

De acordo com Kowaltowski (2011), os aspectos físicos do ambiente escolar são poucos citados nas discussões pedagógicas. O mesmo argumenta que muitas pessoas passam boa parte do dia em prédios escolares, fazendo-se necessário discutir o impacto dos recursos materiais sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes e do trabalho dos professores no trato com o conhecimento. E ainda

enfatiza que deve existir uma segurança para a comunidade escolar de que os ambientes são adequados, confortáveis e estimulantes para contribuir positivamente com o desempenho escolar.

Com relação aos recursos físicos, os participantes relataram como ocorreu o acesso aos materiais na rede municipal de Suzano, a impressão primeira e as mudanças com o decorrer do tempo, oferecendo subsídios para se pensar sobre o currículo, como pode ser observado:

> *P3: na questão dos recursos materiais...em dois mil e onze vimos quadra... material... vimos tudo isso e ficamos deslumbrados com aquilo... agora vai...[...] e aquelas raquetes? vocês viram aquelas raquetes? eu falei... agora sim... vai chegar do jeito que queremos... e não foi... foi rareando ((os materiais))... nós fomos contaminados pela rede... pelos professores de sala que estão a mais tempo... falaram... o negócio não é assim não... [...] eu fico pensando também como ocorre? tem um projeto... você vai primeiro pensar no que? nos recursos... no que você precisa... recursos humanos... materiais... espaço... disponibilidade de tempo... o que Suzano fez? quantas quadras foram construídas? tem escola que não tem quadra... desde dois mil e onze... [...] tem uma fala do secretário... nós temos uma proposta... mas temos que cuidar de umas coisas primeiro para aí receber o dinheiro... e vai empurrando... vão empurrando as coisas...*
>
> *P2: banco sueco... (madeira de lei)... pode tomar chuva a vontade... [...] em dois mil e onze tivemos uma compra de material... estou falando mais micro agora... tivemos uma compra de material a nível de rede... o resto é você a sua escola... o que você pede... o que você constrói na sua escola...*
>
> *P5: o diretor descobriu uma verba... eu fui o primeiro a falar… eu falei enfim eu vou poder comprar material porque o que tem aqui já acabou... aí um professor falou... você cuida do material... os outros professores não cuidam... eu respondi que independente de cuidar do material ou não ele tem que existir na escola... não é porque o outro não cuida do material que não se deve comprar material para a Educação Física..... mas como eu tenho uma identidade na escola aí dizem você pode pedir... VOCÊ PODE PEDIR...*
>
> *P4: quem entrou depois não viu nada disso...*
>
> *P7: minhas duas... ((levanta a mão)) [...] não sei a realidade de todas as regiões porque eu não passei por todas... estou no Sul desde que eu cheguei... mas eu vejo que os alunos lá... é tão precário... eles tiveram tão pouco acesso... que você pode trabalhar bolinha de gude com eles... não desprezando o trabalho... mas é que eles vão falar... poxa... bacana... entendeu? e não é por culpa da comunidade... mas da realidade... existem muitos profissionais bons que poderiam SIM mudar essa realidade...*

Para Damazio e Silva (2008) a ausência e a pouca qualidade de espaço físico e de instalações para o ensino da Educação Física podem ser compreendidos sob dois aspectos: a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares.

Entre os insumos apresentados pelos professores, os ambientes físicos e materiais foram citados como escassos e inadequados, como observa-se:

> *P7: eu não conheço todas as escolas... mas existe uma escola que tenha espaço adequado? na minha tem um carrinho de feira... de mercado... para levar os materiais porque é longe...*
>
> *P3: o meu também é portável... [...]tem que deixar tudo preparado... [...] P6 percebeu isso na olimpíada né? ela faz aula no pátio da escola... e quando nós vamos para quadra para jogar...*
>
> *P6: é muita diferença... eles não tinham linha... eu dizia pisa na linha... eles não sabiam o que era linha... tem espaço e material escassos... [...] os físicos são mais escassos... [...] tem três escolas boas... eu não sei o que aconteceu com os pombos lá... se mataram... [...] a quadra onde P2 trabalha é longe...*
>
> *P4: os físicos são escassos...[...] a minha da manhã é tranquilo... a da tarde é longe...*
>
> *P5: nossos espaços também são limitados... tantos os espaços como os materiais... nós temos materiais... mas são escassos...[...]tem que deixar tudo preparado senão você não consegue dar aula... você pega o material e leva para fazer uma aula... só que pegar um monte de material e deixar na quadra é um risco... então você tem que recolher tudo de novo... guardar tudo de novo... e pegar de novo... levar de novo... guardar de novo...*
>
> *P8: eu acho que aqui em Suzano perdemos muito porque vemos muito potencial... mas você não sabe para onde mandar... você não tem uma escolinha... você não tem nada... e quando tem é só lá no centro... então às vezes... hoje eu sei como é difícil... o aluno tem uma aula onde não tem uma quadra apropriada e depois ele vê uma quadra gigante que ele não sabe se orientar...*
>
> *P1: é muito complicado né? eu penso que se tivesse uma quadra seria pouco... não ministramos só esporte... mas quando tem... tem só quadra de esporte... você não tem outro espaço... um chão... um espaço de sala de dança... eu achei legal ((a olimpíada escolar sugerida))... mas eu tinha uma preocupação... as condições próximas... vamos ter que pelo menos algumas vezes tirá-los das escolas porque lá... assim como outras escolas... eles também não tem a quadra... por exemplo... se for fazer um campeonato de queimada... eles estão acostumados com aquele espaço reduzido...*

De acordo com Carissimi e Trojan (2011) e Kowaltowski (2011), as condições de trabalho são de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e para a garantia da valorização profissional. Caldas (2007) explica que as condições de trabalho são o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola. Moreira e Candau (2003) também afirmam que a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que a qualidade venha a se materializar no cotidiano escolar.

Carpinteiro e Almeida (2008) afirmam que para um espaço escolar tornar-se um espaço educativo, faz-se necessário que seus componentes materiais sejam adequados à proposta pedagógica, pois o professor, na escola, lida principalmente com o ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento dos estudantes no tempo letivo e nos espaços docentes, onde se efetiva o currículo oficial e sistemático. Souza Lima (1998) citado por Damazio e Silva (2008) também afirma que as instalações escolares afetam diretamente a aprendizagem e o desenrolar de propostas curriculares.

Segundo Souza (2010), a gestão de um sistema educacional requer uma série de decisões regulares, que dizem respeito, entre outras, à conservação dos prédios escolares e à previsão das necessidades de material pedagógico. No entanto, para o autor, é incomum uma preocupação em realizar intervenções nas instalações de escolas nas quais o desempenho escolar expresso por indicadores é insatisfatório, buscando melhores resultados. De acordo com Damazio e Silva (2008) as prescrições oriundas de órgãos oficiais, que abordam a preocupação com espaço físico escolar, estão atreladas diretamente à relação custo benefício, ou seja, atender mais estudantes com custos cada vez menores. Este processo compromete a qualidade do trabalho pedagógico de qualquer profissional e, em particular, daquele comprometido com o ensino da Educação Física.

Assim, do ponto de vista político-pedagógico, Damazio e Silva (2008) ressaltam que tentar solucionar problemas estruturais em educação implicam em políticas públicas mais amplas e substanciais em termos de investimentos financeiros. Adotar o discurso da “criatividade” como forma de suprir os problemas é, no mínimo, banalização do ato de criar ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério. Endossam afirmando que os esforços dos professores, por mais criativos que sejam, e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho.

As autoras acima mencionadas não defendem que o trabalho pedagógico só pode se processar mediante condições materiais idealizadas, mas destacam o descaso com a escola pública que se reflete diretamente nas condições materiais para o trabalho docente, sobretudo na Educação Física. Apoiam, desde que devidamente assistidos, que os espaços e as condições disponíveis merecem ser adaptadas, reinventadas e criadas, sendo influenciadas pela concepção de ensino e da

perspectiva curricular adotada pelos professores, onde espaços alternativos e obstáculos podem se tornar recursos de inovação e a construção de práticas diversificadas (DAMAZIO; SILVA, 2008).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, em sua na meta 7, que aborda a qualidade da educação, prevê a constituição, em regime de colaboração entre os entes, de um conjunto de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino (BRASIL, 2014).

Em acordo com o Plano Nacional de Educação, entre as estratégias apresentadas no Plano Municipal de Educação de Suzano (2015-2025), pode ser observada, na meta 5, a estruturação dos processos pedagógicos, sendo que foi estabelecido o prazo de até três (03) anos, findado em 2018, para que as unidades escolares tivessem espaços abertos e fechados, adequados para as aulas de Educação Física e atividades lúdicas, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes, de maneira a priorizar as necessidades emergenciais. Na meta 6 reforçou que esta efetivação seria em regime de colaboração com programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação, entre outros equipamentos, de quadras poliesportivas.

A UNESCO (2015) orienta, quanto aos recursos materiais, que sua oferta seja adequada nos níveis de instalações, equipamentos e materiais de ensino e aprendizagem. Segundo o documento, os recursos devem ser seguros, acessíveis e bem conservados. Deve haver oportunidade para o engajamento em um ambiente seguro, bem administrado, no qual ocorram experiências de participação sem o medo de abuso ou exploração. Também recomenda a existência de parcerias cooperativas e colaborativas entre vários atores/órgãos, para aperfeiçoar e maximizar o suprimento e a utilização, por exemplo, de vínculos com clubes de esportes fora da escola. Esta última foi uma queixa constante de dos participantes 7 e 8, ou seja, ausência de políticas intersetoriais.

Vago (1999) afirma que nesse processo de organização escolar é fundamental destacar a intervenção possível dos professores como sujeitos sociais praticantes, pois são eles que consolidam as práticas escolares, criando alternativas e apontando

pluralidade de usos e entendimentos. Damazio e Silva (2008) complementam enfatizando que os professores devem sim buscar mecanismos de intervenção no cotidiano, mas também em processos de discussões mais amplos no campo político e social.

Souza Lima (1998) citado por Damazio e Silva (2008) alertam para um olhar sobre a higiene do ambiente. Discutir sobre saúde nas aulas de Educação Física, a depender das condições do ambiente, podem não permitir a concretização de preceitos fundamentais. A autora afirma que todo espaço produzido pelo homem interfere no processo de forma positiva ou negativa, condicionando gestos diários habituando visões, estimulando elementos simbólicos, estabelecendo ponto de referência. Portanto, as instalações precisam minimamente estar higienizadas, com água para hidratação, áreas limpas e livres de lixo.

Os indicadores aqui apresentados contribuirão na definição de intervenções capazes de superar problemas mais específicos das escolas para as aulas de Educação Física e contribuem para a reflexão da elaboração de um currículo que contemple situações de adversidades.

### 4.2.3 Recursos Diretivos

Conforme Moreira (2013), no Brasil, a escola pública tem se caracterizado pelo aumento da regulação de professores e escolas com o estabelecimento de padrões, currículos e exames nacionais. Diante destas reformas curriculares do capital cultural transmitido pelos sistemas escolares, deve-se haver um esforço para elaborar políticas e práticas coletivas articuladas, construtivas e consistentes no que se refere ao currículo. A busca pela qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais.

Os participantes do grupo focal apontaram, além dos documentos oficiais normativos, outros documentos diretivos para a elaboração da sistematização curricular, como pode ser observado:

> *P6: nós temos várias leis... várias normativas...*
>
> *P3: os livros que chegaram agora... desde o começo quem escolheu? porque se foi por votação é a escola que escolhe... [...]P3: eu não sei a escola de*

> *vocês... mas eu tenho semanário... eu não sei se entra também nesse rol aí... [...]olha eu acho interessante porque alguns semanários nós colocamos estratégias... então em um currículo/ um documento de currículo não é só conteúdo... nós colocamos lá possibilidades estratégicas... então há vários campos a serem contemplados... e de repente um semanário traz essas informações que já tem sido utilizadas como estratégia...*
>
> *P4: os livros didáticos... [...] mas fiquei sem entender se o livro era consumível ou não consumível... se era só para aluno ou só para professor... [...] no Estado eu usava bastante... bastante...*
>
> *P5: eu fico sem entender o que aconteceu nessa escolha... quando vocês escolheram o livro... qual foi a quantidade de livros que vieram para a escola? vieram só para os professores?[...] o livro consumível como ferramenta eu acho interessante... você não precisa usar aquilo como se fosse um alcorão... uma bíblia... mas como ferramenta entra umas coisas muito interessantes... igual o caderno do aluno no Estado... o caderno do aluno eu não acho de todo ruim... tem muitas coisas interessantes ali.. então como apoio... como ferramenta para a Educação Física para mim é importante... acho interessante... eu não vou usar tudo o que tem ali... mas o que tem de interessante eu vou usar... é uma coisa a mais e é bom para os alunos... [...] eu acho interessante porque no caderno do professor tinha alguns temas que eu não tinha experiência e através daquilo eu consegui... e a minha cabeça abriu... quando chegou na minha mão... [...] o que eu acho interessante é que eu nunca fiz capoeira na vida... eu tenho o conhecimento de ver... assistir... quando o livro do Estado chegou na minha mão com o caderno do aluno... eu falei... isso é um desafio e quero fazer isso junto com eles... aí eu fui para a internet... aprendi a gingar... tudo pela internet... treinei em casa e fui para a aula com a cara e a coragem... e consegui dar aula... e no final eles fizeram até uma roda de capoeira e saiu belezinha... da capoeira eu consegui... do hip-hop eu não consegui...*
>
> *P7: eu acho que talvez ali nos diretivos... os planejamentos e documentos avaliativos que nós temos... pelas diversas estratégias de avaliação que nós temos... acredito que é uma ferramenta importante na construção de um currículo...*
>
> *P2: tem a BNCC...o novo Currículo Paulista e Orientações do Município de Suzano que são os três documentos atuais... vigentes... e a publicação da área...*

Entre as principais leis e normativas para a elaboração curricular no município de Suzano, algumas apontadas pelos participantes, existem as de esfera federal, Constituição Federal de 1988, LDBEN de 1996, Plano Nacional de Educação (2014-2024), Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (2013) e Base Nacional Comum Curricular (2017) estes dois últimos já apresentados no capítulo de revisão, a de esfera estadual, Currículo Paulista (2019), e as municipais, Lei complementar municipal de 23/06/2015, ainda vigente, que estabelece o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Suzano (2016).

Vago (1999) destaca que para obedecer ao conjunto de definições legais que emergem, sobretudo da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, as escolas de ensino fundamental públicas e particulares, de todo o território nacional, estão obrigadas a incluir o ensino de Educação Física, oferecendo-lhe tratamento curricular sob os mesmos critérios respeitados para as demais áreas do conhecimento.

A Constituição Federal de 1988, garante a existência de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando formação básica comum (BRASIL, 1988). A LDBEN de 1996 reitera, afirmando que, além da base nacional comum, cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar deverá compor uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação, por sua vez, apresentou dez metas para educação brasileira. Compete observar para o currículo as diretrizes com foco no trabalho, na cidadania, nos valores morais e éticos, na promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Brasil, a promoção de princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, a busca pela qualidade da educação e a gestão democrática da educação pública (BRASIL, 2014).

O Plano Municipal de Educação de Suzano (2015) orienta para que o desenvolvimento deste currículo ocorra em consonância com o currículo oficial do Estado de São Paulo, com a finalidade de atender a expectativa para cada ano do ensino fundamental e para que não haja comprometimento da aprendizagem dos estudantes que migram de um sistema ao outro. Desta forma devem também entrar em consonância as ações educativas, avaliativas e de formação continuada. Também é previsto que, com a elaboração do currículo, ocorra o monitoramento por meio de uma equipe que acompanhe desde a implantação até a execução, e que divulguem os resultados.

Outra orientação trata da definição de diretrizes pedagógicas, traduzidas em Direitos e Objetivos de Aprendizagem para cada ano, de acordo com a base nacional comum, mas observando a diversidade local e regional, como as escolas de campo, característica predominante na região sul (SUZANO, 2016), bem como comunidades indígenas, também existentes no município, como a Comunidade Indígena Karibokás que fica localizada no Distrito de Palmeiras, em Suzano (MACIEL, 2012), e quilombolas, por meio da produção e reprodução de materiais didáticos específicos,

e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna. Sabe-se que, com a homologação da BNCC, os Direitos e Objetivos de Aprendizagem foram alterados para competências gerais e específicas no ensino fundamental (BRASIL, 2017).

O Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019, tem como objetivo principal orientar a elaboração dos currículos de todo o território estadual, auxiliando na organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes diminuindo desigualdades regionais no Estado. Assim, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares, as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais.

Este documento tem como fundamentos pedagógicos para o currículo a educação integral, compreendida em dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. O desenvolvimento por competências, reiterando o estabelecido na BNCC, como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, respaldado pelos pilares da educação: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a aprender (DELORS, 1996). Outros fundamentos são a alfabetização e letramento, o apoio ao projeto de vida, a tecnologia digital e o processo avaliativo (SÃO PAULO, 2019).

Na Educação Física, orienta para a perspectiva cultural. Neste sentido, o currículo deve refletir o contexto sócio histórico, revendo, ressignificando e atualizando a visão de cidadão que se pretende formar, bem como os conhecimentos, métodos e o tipo de organização escolar que correspondem a essa formação. Seus pressupostos para a área estão fundamentados aos expostos no parágrafo anterior e aos presentes na BNCC que os organiza em dimensões dos conteúdos (SÃO PAULO, 2019).

Como já foi explicado anteriormente, a BNCC afirma que os sistemas escolares devem compreendê-la como base para a organização de seus currículos, mas não como um documento que se encerra em suas finalidades. Este documento normatiza a realização de práticas sistematizadas (BRASIL, 2017). Betti (2018) afirma que,

devido à extensão do Brasil, os sistemas municipais e estaduais precisam enxergá-la de fato como uma base, sobre a qual devem construir seus currículos.

Na Educação Física essas práticas estão relacionadas às práticas corporais tradicionais e contemporâneas (BRASIL, 2017). Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) defendem que é importante auxiliar os estudantes para o desenvolvimento de uma leitura crítica desses fenômenos sociais. Assim, apoiam uma organização sistematizada do currículo escolar como outros autores da área, afirmando que os conteúdos culturalmente desenvolvidos precisam passar por uma organização didática para serem aprendidos durante as práticas educativas, organizados numa linha temporal, com elevação dos níveis de complexidade e flexibilidade para a diversidade (KUNZ, 1994; PAES, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003; GONZALEZ, 2006; RANGEL, 2010; IMPOLCETTO; DARIDO; 2011).

Kunz (1994) afirma que uma justificativa para essa necessária organização curricular, trata-se de evitar a repetição dos mesmos conteúdos, que ocorre sem aprofundá-los ou ampliá-los, um dos motivos da evasão dos estudantes nas aulas. Outra justificativa, apontada por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) trata-se dessa ampliação das possibilidades que enriquece as experiências estéticas, emotivas e lúdicas das crianças, ocorrendo a mediação entre a cultura já produzida e a cultura que será reproduzida. Os autores afirmam que são nessas situações de aprendizagem que o currículo escolar se materializa.

Outro documento basilar para o desenvolvimento do currículo da Educação Física, são as “Diretrizes em Educação Física de Qualidade Para Gestores de Políticas” (UNESCO, 2015). Este documento enuncia que diante dos desafios para a área, é essencial que os governantes tomem medidas políticas para garantir que a disciplina assegure seu lugar de direito nos currículos escolares. Uma das justificativas centrais da valorização de políticas, trata-se do alinhamento com metas globais de desenvolvimento propostas na Agenda 2030, como a educação para a cidadania mundial, que reconhece a importância do pensamento crítico, criativo e inovador, a resolução de problemas e a tomada de decisões, juntamente com habilidades como a empatia, a abertura a experiências e outras perspectivas, habilidades interpessoais e comunicativas, além da aptidão para construir redes e interação com pessoas de diferentes históricos e origens, definindo cidadãos autoconfiantes e socialmente responsáveis (UNESCO, 2015).

Em seu currículo, a Educação Física pode promover competências para estruturar o pensamento e expressar sentimentos por meio das práticas corporais, apreciando, por exemplo, o papel de regras e critérios de desempenho e jogo limpo (fair play), apreciando os benefícios do trabalho em equipe, reconhecendo e administrando riscos, aceitando responsabilidades, lidando com o sucesso e com o fracasso e avaliando seu desempenho e dos outros. Segundo as Diretrizes da UNESCO, existem pesquisas que percebem a ligação entre a juventude fisicamente ativa e o sucesso acadêmico, além dos sociais já descritos. O documento também chama a atenção para as crianças menos favorecidas, em que a Educação Física oferece as únicas sessões regulares de atividade física (UNESCO, 2015).

A UNESCO (2015) aponta alguns passos chaves para o desenvolvimento de políticas curriculares focadas na Educação Física de Qualidade:

> Realizar uma análise das necessidades da oferta de Educação Física, com foco na prática inclusiva; Revisar modelos de financiamentos relativos à Educação Física, levando em consideração o retorno dos investimentos, baseado em evidências, que pode gerar ganhos, tanto sociais como econômicos; Adaptar os marcos legislativos para apoiar a oferta da Educação Física, alinhando-os a convenções, declarações e recomendações nacionais e internacionais, assim como a boas práticas; Realizar consultas intersetoriais sobre o planejamento da oferta da Educação Física pelos currículos. Desenvolver uma estratégia para a oferta de Educação Física, apoiada por ferramentas e mecanismos para mensurar o impacto; Mobilizar a opinião pública sobre o direito de acesso à Educação Física para todos; Chegar a um consenso em torno dos conceitos de Educação Física inclusiva de qualidade e criar uma pedagogia compartilhada para todos aqueles que trabalham com jovens; Reforçar as capacidades locais para promover o desenvolvimento e a inovação na oferta da Educação Física; Assegurar que a formação de professores de Educação Física destaque o importante papel da Educação Física na promoção do desenvolvimento equilibrado dos indivíduos, particularmente em termos de práticas inclusivas, de mudanças sociais atuais relativas à saúde e a da importância de se encorajar a participação em um estilo de vida saudável e ativo (UNESCO, 2015, p. 22).

Outro recurso diretivo mencionado nas discussões foi o livro didático, mas alguns professores apontaram que o processo para a escolha dos livros vigentes atualmente na rede não foi transparente e democrática.

Darido (2011) afirma que os livros didáticos trazem aspectos importantes a serem tratados com relação aos conteúdos e estratégias para o desenvolvimento dos temas, mas lembra que nem todas as sugestões servirão para todas as realidades, pois existem um grande número de variáveis que influenciam a prática, como a

infraestrutura, materiais, quantidade de estudantes, objetivos, entre outros. No entanto, enfatiza que as atividades podem ser adaptadas de acordo com os interesses específicos da aula e mais gerais como os propostos no PPP.

Zabala (1998) afirma que é possível construir materiais curriculares considerando que os livros didáticos não podem ser os únicos instrumentos e nem servirão em todos os casos. Munakata (2003) afirma que atualmente é possível conceber o livro didático como elemento constitutivo do currículo, compreendendo-o a partir de sua materialidade e historicidade.

Segundo Darido (2011) na área da Educação Física a existência desse material curricular é escassa. A autora conta que os percalços que dificultaram foram as mudanças históricas dos objetivos para a área, pois por muito tempo permaneceu um saber-fazer, baseado em conteúdos procedimentais, gerando manuais que foram negados em outro momento histórico, onde a valorização passou a ser a reflexão. Assim, afirma que nos cursos de formação e nos ambientes acadêmicos, existe uma carência de discussão sobre como escolher bons materiais, as formas de utilização, como promover a ampliação a partir deste referencial, que é uma das inúmeras possibilidades de colaboração na construção curricular. No entanto apoia a sua utilização como balizador para se pensar o currículo escolar.

Além desses documentos, os participantes consideram que seus planejamentos, semanários e documentos avaliativos servem de pistas para a elaboração curricular. No entanto os participantes apontaram pontos críticos no trabalho docente que tem como cerne o currículo, conforme observa-se:

> *P7: mas isso eu acredito que acontece porque é falta dessas discussões... porque o que acontece? eu faço o meu planejamento... ele faz o planejamento dele... e no primeiro bimestre... se você for verificar cada um aqui trabalhou um conteúdo... se for pensar em um projeto... vamos pensar em um outro momento... como as olimpíadas... vai colocar o quê nessas olimpíadas? eu vou treinar como eu via nas olimpíadas? eu vi profissionais que trabalharam naquele momento aquele conteúdo porque fazia parte das olimpíadas... mas não estava previsto para aquele momento... então não tem um norteador de trabalho... [...] eu penso que se alguém vem com uma cobrança mesmo que não seja da minha área há uma discussão... há um diálogo... então eu vou fazer com que você entenda porque estou trabalhando com isso entende? porque a pessoa não vai falar... você não vai trabalhar este conteúdo... ela pode te questionar... por que você está trabalhando com basquete no primeiro bimestre? você vai dialogar o porquê e com isso tem uma troca com o outro... eu faço isso muito com as professoras porque eu não tenho com quem dialogar... com quem trocar... [...] você sempre terá aquele profissional que não está comprometido... mas não dá para deixarmos de realizar um trabalho por causa disso...*

*P2: eu acho muito perigoso o que acontece na rede de Suzano... não só na Educação Física... mas pensando como um todo... que o aluno na nossa rede... se ele tiver sorte... acho que é essa palavra... se ele tiver sorte de ter um bom professor... ele tem uma chance de aprender... de ser um bom aluno e se desenvolver... enfim... é muito tímida qualquer iniciativa da rede em formar... não gosto da palavra fiscalizar... mas é assim... estar do lado... olhando para ver o que está acontecendo... na figura do coordenador pedagógico ou alguma coisa do tipo... para garantir o mínimo... isso não existe... e cai nisso que você falou... ((aponta pra P1)) eu tenho a minha escola e você tem a sua... e lá eu faço o que eu quero... e nunca ninguém vai olhar a minha aula... ninguém nunca vai me dizer... baseado em que eu estou falando aquilo? se eu quiser sentar e jogar bola o ano inteiro... vou fazer isso... e as vezes se eu me relacionar bem com as pessoas elas vão me ver como um bom profissional por exemplo... se um professor tranca a sala e fica no celular o ano todo... na maioria das escolas ele não vai ser prensado na parede... alguém que fale... não professor... isso aqui não pode... [...] isso é muito perigoso... então se um aluno chega e dá de cara com um professor comprometido e uma escola... ele... a mãe... vão falar... dei sorte... não deveria ser assim... [...] mesmo com o profissional descomprometido... que não está a fim... mas aí óh... a escola tem um planejamento pedagógico... um coordenador... temos um currículo... isso é o mínimo professor... disso aí você tem que dar conta... [...] mas é... existe essa política... uma coisa que eu estava falando hoje na escola... eu não sei se vocês viram que o conselho agora é letivo né? com aluno né? eu não sei... imagino que essa decisão foi pensada baseada na situação de que várias escolas da rede não têm conselho... tem um falso conselho... as pessoas se reúnem... tem café lá de duas horas... o diretor chama os seus amigos... (escolhe)... e chama o professor aqui na sala... conversa um pouco sobre os alunos enquanto os outros estão para lá... isso não é conselho né? se for analisar o que é um conselho... na minha escola há uma tentativa de conselho... dá para melhorar lógico... mas existe uma reunião... existe uma professora falando dos problemas dela e os outros ouvindo... isso que é o mínimo... e muitas vezes das sete ao meio-dia não dava tempo para terminar o conselho... considerando que são dez salas... tem professores que se apressavam em falar... mas não dava tempo... dava meio-dia... meio-dia e cinco... alguns tinham que ir embora... então você vê que tinha uma vontade de que a coisa acontecesse... como um pedido de socorro e essa coisa toda... e qual é a decisão? ignorar isso que acontece de legal... vamos nivelar por baixo... então vamos colocar alunos... pelo menos eles têm que cuidar dos alunos... isso que me preocupa sabe? coisas que são tão básicas... aquilo que você estava comentando sobre discutir em grupo... isso é básico... básico... aqui agora nem o básico temos... [...] eu acho que na Educação Física... na realidade... de certa forma o que eu vejo é que estamos... em relação a reflexão sobre o papel da escola... da nossa área... nós já estamos até um pouco mais à frente do que muitos professores da sala... e eu percebo que não há essa preocupação que nós estamos tendo de discutir enquanto rede... enquanto classe... enquanto grupo...*

*P1: deveria ser ao contrário né? nós conquistamos uma coisa e ao invés de eles lutarem para conquistas também... não... vão tirar para ficar ruim para todo mundo... (...)eu senti falta mesmo... porque as vezes você faz um plano... a pessoa vem te perguntar... mas qual é o seu objetivo aqui? essa pergunta... você pode se sentir um pouco invadido... mas ao mesmo tempo faz você sentar e pensar... [...] entrei em dois mil e dezesseis do meio do ano para o final... mas até hoje nenhum coordenador chegou em mim e falou... o que você está fazendo com os alunos? e NÃO É CULPA DA ESCOLA NÃO... todas as escolas que eu passei tinham só o diretor... eu acredito que para um diretor fazer todo esse trabalho também seja difícil... agora na escola que eu estou tem uma coordenadora e esses dias ela entrou na sala... não tem quadra... e para piorar estamos até sem o espaço que seria a quadra...*

> *enfim... ela entrou na sala e falou... que legal... o que você está fazendo? e começou a perguntar como que era... mas porque era o que estava acontecendo... era o momento... mas não tem esse trabalho de sentar junto e conversar... não é especialista... mas conversar... ver se está alinhado com o plano político pedagógico da escola... que não tem também... ((risos)) é triste...*
>
> *P3: na nossa rede funcionaria só como fiscalização... [...]não tem ninguém perguntando ao professor... qual a qualidade do seu trabalho? ou orientando... a meu ver... isso seria dar o poder a uma pessoa para ela dizer... você está fazendo errado... [...] precisa ter um norte... Suzano quer ser o que? ser igual a quem?... para que tem a Educação Física? a Educação Física não é formar atletas? beleza... é totalmente contra o que nós pensamos né? como professores... uma questão mais ampla da Educação Física... para onde queremos ir? não temos um norte... vieram com as orientações... está aqui a orientação... mas ninguém sentou conosco... você vai fazer o seu planejamento aqui em cima disso... na minha escola tem um semanário... eu faço o semanário e o diário... chega lá a coordenadora carimba... assina e pronto... ninguém nunca veio me perguntar... por quê que você vai dar isso aqui hoje? olha esse aluno é do quinto ano... no meu conhecimento o desenvolvimento deles está nesse nível...*
>
> *P5: eu acho que é muito interessante o que está acontecendo aqui... mas minha preocupação sabe qual que é? mesmo garantindo um currículo mínimo... a minha preocupação é como isso vai ser efetivado? porque não temos garantia que isso realmente vai ser aplicado por outro professor... porque cada um trabalha da sua maneira... não existe como fazer essa verificação...*

Das alusões acima, duas importantes observações podem ser feitas: a importância de um currículo mínimo como garantia da qualidade e a presença de um mentor que acompanhe o trabalho auxiliando e avaliando.

Quanto à primeira observação, Boscatto e Darido (2017) afirmam que os conteúdos de ensino, inerentes aos componentes curriculares, são importantes elementos que podem auxiliar os sujeitos a compreenderem, se inserirem e a (re)produzirem a cultura em que fazem parte.

Rosário e Darido (2005) mencionam que um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios aos professores e estudantes nas aulas de Educação Física. Para citar alguns: possibilidades de refletir sobre a própria prática; facilitar a transferência de estudantes de uma escola para outra; melhor planejamento das atividades; implementação de um maior número de conteúdos; melhores condições de aprendizagem. No entanto, algumas tentativas de sistematização têm ocorrido por professores de Educação Física nas escolas, aprofundando e diversificando os conteúdos conforme suas próprias experiências, pois grande parte da produção teórica da Educação Física ainda não possibilitou a

construção de princípios que pudessem nortear tal prática (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Essas tentativas podem ser observadas nos dois relatos abaixo:

> *P3: fazíamos aquele trio... então era por polos... lembram que eram polos por nome de flor... nós pegamos estes polos que era o Bromélia... lá do lado Sul e falamos... você vai ficar com esta escola... você com essa... e eu fico com essa... ((gesticula com as mãos como se estivesse fazendo uma distribuição)) [...] tentávamos trabalhar todos os mesmos conteúdos para que se um aluno/ focalizamos que o aluno... quando o pai mudava de trabalho o aluno mudava junto... mudava de escola também... [...] tentamos normatizar alguma coisa que orientasse a nossa prática... que o aluno... quando ele mudasse... o que você tá aprendendo? corpo humano... justamente é o corpo humano... ele não ficaria tão perdido no meio do processo... porque eles mudam ali... mas permanecem nessa mesma região ((gesticula de maneira circular como se demonstrasse que é tudo no mesmo círculo))*
>
> *P8: mas é... tentamos fazer a mesma... fazer mais ou menos assim... [...] P8: estávamos nessa questão... o professor muda muito... mudamos muito... cada escola é uma região... e nunca chegamos e sabemos onde o professor parou... de onde podemos continuar... aí gente falou... vamos tentar fazer uma coisa para seguirmos? vamos... mas acabou que/*
>
> *P6: Ano retrasado... dois mil e dezessete... [...] o que faltou na verdade é uma articulação do que você fez agora com a SME... que de repente teria entrada com os diretores para uma liberação... porque entendíamos que devia ser no horário de aula... no HTPC... HTPI... que tivesse essa liberação... e os diretores não entenderam assim... fizemos o quê... fizemos dois encontros...não é?*
>
> *P7: mas me lembro que ficamos bem animados né? ((olha para P8)) com essa ideia de ter algo... porque é justamente essa aflição que tive... de vir só de mim... não há discussão com o grupo... não tem profissionais para apoio... e tentamos...*

Porém pode-se observar que mais recentemente alguns trabalhos começaram a surgir como experiências de sistematização (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008; KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009; SOUSA; RAMOS, 2010, IMPOLCETTO; DARIDO, 2011; CIRINO; PEREIRA; SCAGLIA, 2013).

Boscatto e Darido (2017) ressaltam que mesmo em diferentes perspectivas metodológicas, os estudos publicados evidenciam a necessidade da sistematização dos conteúdos de ensino na educação básica e demonstram que as propostas curriculares e os materiais didáticos fornecem elementos didático-metodológicos que podem contribuir com a melhoria da práxis educativa. E ainda afirmam a necessidade de enfrentar a problemática inerente ao currículo da Educação Física, a partir do "chão da escola", possibilitar o desenvolvimento de estudos que discutam a sistematização dos saberes curriculares, em diálogo colaborativo com os professores protagonistas das ações educativas cotidianas.

Quanto a segunda observação proposta, Garcia e Silva (2017) afirmam que o coordenador pedagógico é um profissional recente no contexto da educação pública brasileira. Seu percurso decorre de muitos avanços: este anteriormente possuía a função de vigiar o trabalho do professor, porém nos dias atuais possui a função de mediar, contribuir para o trabalho, fomentar o diálogo contínuo entre seus pares, visando qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, confirmando que sua atuação não se limita apenas às questões burocráticas, mas é principalmente gestão pedagógica.

De acordo com as diretrizes da Unesco para a Educação Física de qualidade (2015) a implementação de políticas curriculares para a área deve ser apoiada por sistemas claros de monitoramento e garantia da qualidade, acompanhados de apoio de coordenadores que auxiliem professores e escolas a desenvolver forças e tratar de fraquezas. Um coordenador se faz fundamental para observar os pontos fortes e fracos, disseminar as boas práticas, recomendar o aperfeiçoamento, onde e quando for necessário.

Após as reflexões sobre os insumos, e consequentemente, as críticas sobre a situação em que se encontram, foi formulado o quadro abaixo, síntese dos pontos negativos e positivos, que representa alguns indicadores relatados pelos participantes:

**QUADRO 12 - Insumos: Pontos positivos e negativos**

| PONTOS NEGATIVOS |
|---|
| **Isolamento dos professores (não há situações propícias para encontros)** |
| **Cursos somente em período próximo às eleições** |
| **Falta articulação proativa dos docentes da EF (aguardam SME)** |
| **Professores de EF desinteressados** |
| **Não há iniciativas para criar condições por parte da SME** |
| **Existe acesso, mas não acessibilidade** |
| **EF é para cumprir 1/3 da jornada dos polivalentes. Não tem a ver com a busca da qualidade.** |
| **A partir da 2ª gestão EF deixou de ser prioridade (sem políticas de melhoria)** |
| **Sentimento de frustração** |
| **Liberdade de uma escola particular** |
| **Formação sem acessibilidade, continuidade e por vezes desconexa com o contexto e planejamento escolar da EF** |
| **Não ocorre articulação com outras secretarias** |
| **Materiais só são comprados pelos diretores após uma construção de identidade por parte do professor** |
| **Falta estrutura física como quadras, renovação dos materiais** |
| **Não há currículo/base/norteador** |
| **Não há fiscalização de qualidade** |
| **Gestão defasada** |

(continua)

(conclusão)

| |
|---|
| **Não há um debate intelectual na U.E. (alinhamento da EF com o PPP, etc.)** |
| **Conselho de classe letivo (2019): perda do que é básico** |
| **Falta de um coordenador para a área** |
| **Tentativa de organizar campeonatos fracassada** |
| **Tentativas de sistematização curricular fracassadas** |
| **PONTOS POSITIVOS** |
| **Formação coletiva no primeiro e segundo ano da implementação da categoria (SME)** |
| **1 única compra de materiais (SME)** |
| **Feira do livro no primeiro ano (SME)** |
| **Encontros da EF nos primeiro e segundo ano (SME)** |
| **Qualidade da EF se dá pelo comprometimento dos docentes** |
| **Acervo teórico, materiais e espaços apropriados em apenas algumas unidades** |
| **Whats app (independente e amador): comunicação sobre os acontecimentos por iniciativas individuais** |
| **Estudantes receptivos (condições culturais e esportivas precárias)** |
| **EF de Suzano na vanguarda (pensamento coletivo)** |
| **Conquista: garantia de 1/3 da jornada para registros e estudos** |

Fonte: Autora, 2019

Souza (2010) afirma que a agregação de indicadores pode ocorrer quando se consolida, por exemplo, os indicadores de um grupo de escolas em um único indicador, que representa a média destas escolas. Os níveis de agregação das escolas podem ser o bairro, uma rede municipal ou estadual, um estado, uma região e um país. A agregação facilita a comparação entre uma escola e um grupo de escolas que lhe são próximas ou pertencem ao mesmo nível administrativo. Assim, as funções principais dos indicadores são monitoramento, de tomada de decisões e de avaliação de programas ou projetos sociais.

Os insumos aqui apresentados expressam meios que podem ser utilizados, referindo-se à disponibilidade de material pedagógico, à qualificação dos professores e às instalações e equipamentos existentes. Porém Souza (2010) alerta que se deve reconhecer que a relação entre insumos e o produto conseguido pode variar muito, influenciada pelas condições do processo educacional. A intensidade do uso de um insumo, a existência de insumos complementares, o ambiente proporcionado pela escola e a formulação de objetivos claros e dominantes, ligados ao sucesso dos estudantes, são condições que variam entre escolas, definindo resultados diferentes.

### 4.2.4 Definição de Objetivos e Estratégias

Com a caracterização do contexto e dos insumos, os participantes debateram quais caminhos deveriam traçar para alcançar uma organização curricular que atendesse os seus anseios enquanto coletivo de uma rede, conforme foi apontado pelo participante 7:

> *P7: por mais que não forme um grupo grande... precisa-se pensar em estratégias para que todos os profissionais se sintam representados... então a partir desta reflexão pensei que precisamos dar uma aproximada... vamos embora... vamos tentar...*

Pacheco (2013) afirma que no estudo do currículo, deve-se considerar uma questão prévia: o conhecimento curricular não é de natureza puramente técnica e generalizável, a identidade daí resultante é algo que deve ser construído, portanto a sua natureza epistemológica é interdisciplinar. Para ele, como construção cultural, social e política, o currículo é, ao mesmo tempo, teoria e prática, pois abarca o campo da teorização e da discursividade, assim como o campo das práticas organizacionais e pedagógicas.

Segundo Soares et al. (1992), o programa de ensino é o pilar da disciplina e por ele deve-se basear a prática pedagógica. Sousa e Ramos (2010) afirmam que é necessário que os professores atuantes na Educação Básica busquem realizar as suas próprias sistematizações, a fim de adequá-las aos seus objetivos e aos seus estudantes.

Então, para que ocorresse um melhor aproveitamento do tempo em relação ao desenvolvimento do projeto, o grupo focal decidiu por elencar <u>facilitadores para a futura elaboração da sistematização curricular com vista a uma Educação Física de qualidade.</u> Sendo que dois objetivos para o currículo, foram prontamente elencados como mais relevantes - definição de objetivos, traduzidos em competências e habilidades, e definição de conteúdos por bimestres/ano, como pode ser observado:

> *P7: eu sinto falta em Suzano de um documento norteador para uma prática em grupo... o que cada professor trabalha no primeiro bimestre? por exemplo... no primeiro bimestre é fechado que na rede todos os professores de Educação Física vão trabalhar com lutas... e não determinar qual luta... só colocar lutas... aí cada professor dentro da realidade da sua escola... trabalharia com essa temática... no segundo bimestre o que vamos trabalhar? e no terceiro bimestre? para ser uma coisa articulada... porque percebo que na rede hoje é bem individual mesmo... cada um trabalha com o que quer... porque se eu decido trabalhar no primeiro bimestre com o handebol e quero marcar um jogo com alguma outra escola... eu não sei se tem alguma escola trabalhando esporte naquele bimestre ou se já trabalhou... [...] não que vá tirar nossa liberdade... mas que norteie... então daria para dizer que os professores de Educação Física da rede trabalham no primeiro bimestre com*

*esse conteúdo... e dentro daquele conteúdo cada um pensa nas estratégias... porque eu acho que ficaria uma coisa bem mais consistente... até na hora de discutir... de argumentar com um coordenador pedagógico o porquê estamos trabalhando com aquilo... acho essa questão séria... um planejamento em conjunto de acordo com a realidade... [...] eu me recordo que as professoras e professores... a comunidade... os pais... eles questionam muito... uma vez recebi o seguinte questionamento... porque o professor da tarde fica trabalhando só dobradura com as crianças se é de Educação Física? eu fiquei tipo... gente não sou da tarde... mas se você tem um documento... elimina até os questionamentos dos coordenadores pedagógicos... dos diretores... se tem alguma coisa construída coletivamente conseguimos ter... independente da escola que você vai... você consegue ter um referencial...*

*P6: concordo com um compilado por série e por bimestre... [...] as orientações municipais podem ser a base do currículo... [...] porque eu tive isso na escola com P2... eu trabalhei o ano inteiro com P2... eu era da manhã... P2 era da tarde... não nos vimos nunca...nos vimos no dia da confraternização... como tinha professora que tinha os dois horários falavam... nossa hoje o professor da manhã fez isso isso e isso... aí eu tinha uma ideia de por onde ele estava ainda/ eu imaginava e falava.. ah tá entendi... muito legal esse apoio... muito legal... ((ironicamente))*

*P4: prefiro criar os objetivos que terei que alcançar até determinado período... e a temática que vou usar para atingir esses objetivos cabe a mim... aí não tira minha liberdade... se eu tiver que trabalhar com lutas no primeiro bimestre... posso não querer trabalhar com lutas por achar que aluno não está preparado... tem a questão do respeito... todo mundo trabalha com isso dentro de lutas... mas eu acredito que elencar que nesta fase ele tem que correr... saltar com os dois pés... saltar com um pé só... rolar... qual temática vai ser usada para isso? pode ser o handebol... então usarei o handebol para ele aprender a saltar... as competências...*

*P3: acho legal trabalhar a partir das habilidades e competências... porque eu vinha pensando nos alunos um pouco maiores... agora estou pensando nos menores...*

*P5: se os pares conversassem dentro da escola mesmo já daria para organizar alguma coisa... tudo bem... não dá para organizar em um âmbito maior... mas dá para organizar aqui no micro... aqui na escola... tem condições do pessoal da tarde se juntar com o da manhã...[...] essa falta que eu sinto... eu não tenho muito contato com outro professor... pessoal da tarde... não nos encontramos... não existe diálogo... [...] eu leio e pesquiso... estudo... falo... isso aqui dá para trabalhar... eu tento seguir as orientações da BNCC... pego o livro lá... adapto algumas situações com a realidade do aluno... mas eu não tenho com quem dialogar eu fico totalmente isolado... é isso o que acontece...*

Sabe-se que os objetivos, os conteúdos, as habilidades e competências, têm sua relevância e singularidade na composição do currículo, conforme aponta Pacheco (2013), pois este afirma que são elementos nucleares do currículo, juntamente com atividades de avaliação. Para Zabalza (1994) citado por Sousa e Ramos (2010) os conteúdos e os objetivos a serem alcançados representam o modelo de ensino mais frequente em nossa sociedade.

Na área da Educação Física, alguns fundamentos para a organização sistemática do currículo são apresentados por Boscatto e Darido (2017), que realizaram pesquisa sobre “Currículo e Educação Física Escolar” em periódicos nacionais no período entre 2005 e 2015. Os autores apontam como fundamentos encontrados, o alinhamento às normativas como a BNCC, mas também a diversidade e a complexidade da cultura corporal e a produção de sentido, para ir além do saber fazer, mas organizar modos de saber sobre o fazer em graus de profundidade e para proporcionar ampliação dos saberes docentes.

No entanto, quanto aos objetivos propostos como balizadores pelo participante 4, Sousa e Ramos (2010) defendem que antes do início de qualquer seleção e de sistematização dos conteúdos é necessário ter claramente definido a que resultado se pretende chegar, ou seja, uma educação deve ser orientada para os objetivos da aprendizagem. E ainda, em conformidade com a reflexão apresentada pelo mesmo sobre a escolha dos conteúdos, Cirino, Pereira e Scaglia (2013) alegam como principais aspectos a se pensar na elaboração de objetivos para o currículo, o respeito pelo desenvolvimento do estudante, seu nível de conhecimento e sua segurança.

Em consonância com o desenvolvimento das estratégias iniciais do grupo focal, Gaspar e Roldão (2007) citado por Varela (2013) afirmam que a primeira fase da concepção de um currículo parte da análise da situação a que o currículo em construção se destina, e segue para o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e sua orientação para competências a se desenvolver através deles.

Outras duas fundamentações colocadas pelos participantes são a facilitação na detecção de deficiências na aprendizagem, pois muitos estudantes da rede passam anos sem ter as aulas de Educação Física, como foi observado nas falas, e a facilitação de proporcionar formação continuada contextualizada com as necessidades reais:

> *P7: se nós conseguirmos fazer isso por ano... isso vai dando um norte... por exemplo... um professor colocou lá no grupo ((de whats app)) que estava com dificuldade de trabalhar no primeiro ano queimada... outro professor se posicionou dizendo que a queimada para o primeiro ano é muito complexa... talvez se tivéssemos um documento norteador facilitaria na busca do próprio conhecimento... [...]porque hoje é muito fragmentado... penso que esse documento a ser criado não será de forma obrigatória... por mais que vejo que o grupo de Educação Física se sinta muito solitário... a maioria vai acabar aderindo eu acredito... e tem a questão da flexibilidade... por exemplo... nos meus anos iniciais gosto do trabalhar com as habilidades motoras básicas... mas tenho turmas este ano do quarto ano que ficaram três anos sem Educação Física... por exemplo... meu aluno não sabe o rolamento... então só vou trabalhar o rolamento? não... eu vou tentar trabalhar o conteúdo que*

> *é para cada faixa etária... mas também vou inserir o conteúdo que está em defasagem... tenho plena convicção de que não vou conseguir alcançar plenamente... o que fico preocupada é de o aluno carregar isso para os próximos anos... vai sair do fundamental I e ir para o II com aquela fala... puxa... nunca vi atletismo... então eu sei que o meu aluno não teve aquele conteúdo a três anos... [...] e até cobrar da própria SME sobre essas formações... perguntar... baseado em que vocês querem tal formação? entende? então está lá em um dos blocos o conteúdo de lutas... e a maioria dos professores percebem que precisam de uma formação neste sentido... então poderemos cobrar da SME... no segundo bimestre... tal ano... vamos trabalhar com o conteúdo de lutas e precisamos de formação... entende?*
>
> *P8: eu posso falar porque eu comecei a dobrar [...] e lá está a três anos sem Educação Física a tarde... não tem... não tem mesmo... [...] tem algumas questões que você precisa retomar... às vezes você quer partir para um conteúdo de quarto ano... mas essa criança não sabe o básico...*
>
> *P3: me sinto muito ressentido nas escolas pela questão das necessidades especiais de alguns alunos... de repente falam para você esse é seu aluno... boa sorte... se vira... dá as costas e vai embora...*

Pimenta (1999) afirma que a formação de professores se configura como uma política de valorização pessoal-profissional dos próprios docentes, mas também das instituições escolares. Isso supõe condições de trabalho, redes de autoformação e parceria com instituições de formação. A autora afirma que trabalhar o conhecimento numa sociedade globalizada requer permanente formação, entendida como ressignificação do conhecimento.

No entanto, salienta que pensar na formação continuada é pensar também na autoformação, pois os professores reelaboram seus saberes em confronto com suas experiências práticas, assim se configuram como professores reflexivos e compreendem que a sua formação se baseia em um processo constante. Assim, pode ser observado um caráter dinâmico da profissão docente enquanto prática social, pois, “é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Ferraz e Correia (2012) complementam afirmando que a formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino da soma de saberes teóricos. Esta ótica é insuficiente para a compreensão da vida escolar. Diferentemente de outras profissões, o exercício da formação docente só é possível a partir da relação do professor com estudantes, conhecimento e todo o quadro institucional da escola.

Ainda ressaltam outra questão a ser considerada na reflexão sobre o currículo. No contexto histórico, as práticas da Educação Física foram alicerçadas por diferentes

matrizes conceituais (dos modelos ginásticos europeus à cultura corpora de movimento) e práticas sociais (interesses corporativos de médicos, militares, professores etc., e redes epistemológicas nas universidades, por exemplo) que influenciaram, por muitas vezes, de forma controversa nos objetivos educacionais e conteúdos. Isso, de certa forma, reverbera na inconstância das políticas públicas educacionais pela volatilidade ou liquidez das propostas curriculares. As instâncias técnicas de planejamento do currículo e as universidades investem um “saber” que muitas vezes não reconhecem os saberes produzidos no cotidiano escolar por seus atores e têm dificuldade de efetuar a transposição dessas diversas correntes teóricas em práticas educacionais concretas e, por sua vez, apresentam dificuldades de realizar formação docente adequada a sua demanda educacional (FERRAZ; CORREIA, 2012).

No entanto, venturosamente, os autores, afirmam que atualmente podem ser encontradas proposições para a Educação Física escolar oriundas, sobretudo, de redes municipais e estaduais de ensino que se constituem em propostas curriculares efetivas. E ressaltam que é uma tendência positiva no campo das teorizações curriculares em Educação Física, mas que ainda carecem de um programa de formação de professores consoante às propostas.

Outra preocupação apresentada por alguns participantes na definição de objetivos foi a necessidade de flexibilização curricular, o não engessamento dos conteúdos, como já havia sido apontado pelo participante 4, quando disse “prefiro criar objetivos [...] e a temática que vou escolher para atingir esses objetivos cabe a mim... aí não tira minha liberdade”. Esta necessidade pode ser observada abaixo:

> *P5: o currículo tem que ter um norte... mas deve ser flexível... é isso né? por isso do diálogo... foi isso que entendi...*
>
> *P3: esse caminho não é uma reta ok? esse caminho tem curvas...*
>
> *P1: divisão por bimestres... eu ficaria preocupado... talvez eu pensaria no conteúdo para o ano e depois o professor vai se organizando... eu por exemplo... tive a experiência de trabalhar em conjunto com outro professor... o outro professor fez escolhas que não necessariamente são erradas... mas que para minha forma de trabalhar eu faria diferente por que casaria melhor como eu conduzo as minhas aulas... então pode esbarrar em formas de trabalhar... não que é errado ou certo... então é só essa preocupação... mas eu vi que não foi algo fechado...*

Araújo (2007) aponta que é fundamental atentar-se permanentemente à dinâmica e à flexibilidade do planeamento curricular, ajustando os planos sempre que

as informações recolhidas, por via da avaliação, o justifiquem. Na legislação da área essa preocupação com a flexibilização curricular se apresenta como premissa a ser seguida. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210 estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Assim também a LDBEN nº 9394/96 estabelece:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Sacristán (1998) e Correia (2016) enfatizam que existe uma questão de ordem política e social na decisão dos conteúdos didáticos, pois historicamente eles foram decididos fora do ambiente escolar para os diferentes componentes, cabendo a esses ambientes discutir apenas as questões didáticas. No entanto, segundo Sacristán (1998) ocorre mais recentemente um fenômeno didático em que o discurso pedagógico voltou seu olhar e sua valorização para os processos internos ao ambiente escolar trazendo o outro extremo da situação. Assim, o autor destaca que uma reflexão mais profunda fará compreender que o valor do que se decide fora da escola depende de como se transforma em seu interior, assim como o que se produz na escola não está alheio ao seu exterior. Assim, a preocupação deve ser constituir um marco conceitual apropriado à determinada realidade.

Desta forma, o professor não pode pensar ingenuamente o currículo e suas aplicações a partir do abstrato. Ao analisar a constituição do currículo deve compreendê-lo como um artefato de influências externas políticas, sociais, culturais e econômicas, mas também ligados diretamente ao que influencia o contexto de sua prática, ou seja, as questões ligadas diretamente à escola (SACRISTÁN, 1998).

Os professores, como pode ser observado na própria LDBEN 9394/96, artigo 13, possuem responsabilidades éticas na elaboração curricular. Ferraz e Correia (2012) denominam os professores como nucleares na composição e efetivação curricular e reforçam que estes devem considerar o patrimônio cultural desenvolvido na memória social. Os autores compreendem essa memória como ponto de partida e ligação que viabilizará a experiência cultural denominada currículo.

Assim, também Freire e Mariz de Oliveira (2004) afirmam que Educação Física escolar deve ser entendida como um componente curricular, que, como qualquer outro, procura possibilitar ao estudante a aprendizagem de determinados conhecimentos. Compreender melhor a organização desses conhecimentos e a consequente construção do currículo da Educação Física na escola deve ser uma das prioridades dos responsáveis pela área. Correia (2016) complementa alegando que o conceito de autonomia docente deve ser reconsiderado e resgatado do senso comum pedagógico, uma vez que a não instrumentalização crítica e reflexiva não conferem empoderamento docente, mas se torna num recurso de linguagem esvaziado de sentido.

A discussão no grupo focal sobre os objetivos e estratégias para a sistematização curricular resultou numa reflexão sobre os benefícios da existência do currículo, que será sintetizado no quadro abaixo:

**QUADRO 13 - Benefícios do currículo**

| Benefícios do currículo |
|---|
| **Fomentará uma discussão na unidade escolar e ampliará a visão de todos sobre os objetivos da área.** |
| **Dará um norte e favorecerá a busca de conhecimento.** |
| **Possibilitará à SME proporcionar cursos com finalidades mais específicas e contextualizadas.** |
| **Favorecerá o trabalho em grupo como a organização de torneios escolares.** |
| **Possibilidade de trabalhar conteúdos defasados dos estudantes que por vezes, passam anos inteiros sem professor especialista ou, ainda, avançar em conteúdos.** |
| **Currículo contextualizado com a cultura corporal da realidade do município de Suzano.** |
| **Amparo ao professor como justificativa para suas escolhas pedagógicas de planejamento, procedimento e avaliação.** |

Fonte: Autora, 2019

Desta análise é possível observar que são vários motivos para que um trabalho dessa amplitude se efetive, traduzidos no quadro 13, que apresenta alguns benefícios para o currículo. Estes benefícios partem do auxílio pedagógico ao professor, mas é extensivo, além dos estudantes, para a comunidade escolar e para a sociedade. Nota-se, com as reflexões, a importância que os participantes do grupo focal atribuem ao documento curricular ainda inexistente, sobretudo como instrumento que permite aumentar a qualidade de ensino.

O grupo concluiu que o currículo deve ser um norteador, mas deve ser flexível e que o caminho percorrido jamais será uma reta, simplesmente pela riqueza que é trabalhar com o desenvolvimento humano.

## 4.3 Análise De Processo

Esta terceira categoria visa analisar o processo ocorrido nas discussões para a elaboração da proposta de ações para a sistematização curricular. Souza (2010) afirma que os indicadores de processos podem estar preocupados com a eficiência interna e/ou externa, pois descrevem uma relação entre insumo e produto. Neste caso, a preocupação foi com a eficiência interna, que é relativa ao projeto em elaboração, mas também com a eficiência externa ou eficácia social, que expressa o grau de relevância do projeto para a sociedade a partir da escola, ou seja, se os conteúdos educacionais terão a qualidade exigida pela sociedade.

Para isso, na discussão das estratégias, foi sugerido pelo grupo focal revisar os elementos fundantes expressos nos Direitos e Objetivos de aprendizagem do documento chamado “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano” (2016), mesmo cientes que o processo de elaboração deste documento ocorreu anteriormente à homologação da BNCC atual. Entretanto não havia até a ocasião (e não há ainda) outro documento de esfera municipal que pudesse ser utilizado como base para se estruturar uma sistematização curricular. No processo de revisão houve um desdobramento em quatro etapas principais como mostra o quadro 14 abaixo:

**QUADRO 14 - Desenvolvimento das Estratégias**

| Desenvolvimento das Estratégias |
|---|
| **4.3.1 Direitos de Aprendizagem – Sinalizadores para a progressão das experiências corporais** |
| **4.3.2 Objetivos de Aprendizagem – Eixos estruturantes com foco para a cultura** |
| **4.3.3 Corpo e Movimento – Tema transversal associado aos eixos culturais** |
| **4.3.4 Elaboração do quadro de Ações – Ações propositivas para sistematização** |

Fonte: Autora, 2019

### 4.3.1 Direitos de Aprendizagem

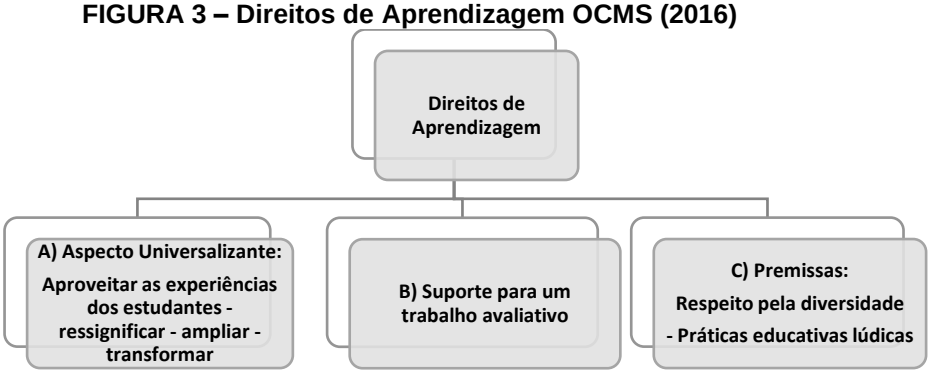
De acordo com o documento municipal, os Direitos de Aprendizagem foram organizados como sinalização para a progressão das experiências corporais, sendo responsabilidade da Educação Física tratar das diversas manifestações corporais nas

diferentes formas de codificação e significação social, assim sendo entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (SUZANO, 2016):

> DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA
> I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.
> II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independentemente de suas características corporais, expressivas e étnico culturais.
> III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.
> IV. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.
> V. Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.
> VI. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais (SUZANO, 2016, p. 139).

O grupo enfatizou que os Direitos de Aprendizagem apontados no documento, na seção de Educação Física, conduzem o professor a aproveitar as experiências dos estudantes, ressignificar, ampliar e transformar estas experiências em novas, ampliando os seus conhecimentos de uma forma contextualizada e significativa. Também colaboram diretamente com momentos reflexivos sobre avaliação, muito importantes na prática profissional docente. As premissas apresentadas no documento que o grupo considerou relevante foram o respeito pela diversidade e as práticas educativas lúdicas. Com objetivo de evidenciar os aspectos relevantes dos Direitos de Aprendizagem, as enunciações foram sintetizadas na figura 3:

**FIGURA 3 – Direitos de Aprendizagem OCMS (2016)**




Fonte: Autora, 2019

A) Aspecto Universalizante:

No grupo focal foi pontuado que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem, explicitados no documento, podem ser aproveitados por todas as áreas de conhecimento como pode ser observado nas falas abaixo:

> *P2: do jeito que está aí isso se aproveita em todas as disciplinas... porque está basicamente falando da escola no sentido de aproveitar a experiência do aluno... ressignificar e depois devolver de forma ampliada com potencial de transformar...*
> *P1: entre Arte e Educação Física... algumas coisas até se completam mesmo...*

Como já foi apresentado nesta pesquisa, os Direitos e Objetivos de Aprendizagem se pautam no documento do MEC intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização 1º, 2º e 3º anos” (2012), onde os Direitos de Aprendizagem correspondem ao mesmo tempo a dois componentes: Arte e Educação Física (BRASIL, 2012).

Por este motivo, os elementos expressos geraram aos participantes uma impressão ampla e generalista. O documento municipal de orientações curriculares não explicita essa construção com foco em dois componentes curriculares de modo claro para o leitor. No entanto, isto não reduz a relevância dos elementos centrais apresentados: acolhimento, inclusão e ampliação das experiências, por meio do acesso ao patrimônio histórico da cultura corporal e, ao mesmo tempo, com suas formas pessoais de expressão. Estes aspectos contribuem para um maior sucesso no desenvolvimento do estudante que se sente valorizado em suas formas de participação nas aulas. Isto colabora diretamente com o potencial transformador exposto na fala acima.

Os outros elementos centrais “expressão, imaginação e criação” podem ser compreendidos como constituintes dos dois componentes curriculares. Esta aproximação entre as áreas de Arte e Educação Física pode ser observada mais facilmente nos documentos normativos, principalmente através do eixo temático Dança (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017). A principal aproximação se refere à utilização e movimentação do corpo como linguagem, sendo que apresentam características comuns como o estudo no âmbito motor, além de aspectos artísticos (por exemplo, o sentido estético) e culturais (OLIVEIRA, 2010; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014).

B) A potencialidade para auxiliar na avaliação

A segunda colocação do grupo focal evidenciou os Direitos de Aprendizagem como suporte aos momentos reflexivos de avaliação para verificar se as metas foram alcançadas como pode ser observado na fala do participante 1:

> *P1: de forma geral isso é uma avaliação... se eu pensar em qualquer conteúdo que eu trabalho... se eu consigo visualizar essas coisas... o aluno... se eu consigo perceber que a forma como eu trabalhei ou como o aluno recebeu... eu atingi isso... eu entendo que foi bem trabalhado... então eu uso mais ou menos como a avaliação também... claro que dentro do conteúdo você tem a parte específica para aquilo...*

Esta reflexão colabora com a preocupação que o professor deve ter com o sentido atribuído à prática pedagógica, ou seja, onde se pretende chegar. Isto é importante, pois nas aulas de Educação Física é comum observar práticas nas quais a sequência didática não está clara nem mesmo para o próprio professor por falta de parâmetros e metas claras a serem alcançadas.

Esta afirmação acima está de acordo com Betti e Zuliani (2002) e Fernandes e Freitas (2007), pois os autores ressaltam que para tomar determinadas decisões é necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente pelo professor. Este precisa realizar a tarefa avaliativa a partir de critérios previamente estabelecidos, de preferência, coletivamente.

Araújo (2007) colabora com a reflexão afirmando que a avaliação, como suporte das decisões curriculares, só faz sentido se for assumida na sua pluralidade de funções, ou seja, orientadora, reguladora e certificadora.

C) Premissas: O respeito às diferenças e as práticas educativas lúdicas

A primeira premissa, reportou-se ao trecho “independentemente de suas características corporais, expressivas e étnico culturais” (SUZANO, 2016, p. 139), *e* traz a ideia de respeito à diversidade no qual o grupo acredita e concorda, como pode ser observado abaixo:

> *P1: esse item dois é bem interessante... “ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte... independentemente de suas características corporais...” então independe se você é magro... gordo... alto... baixo... isso é direito... como está escrito aí... inclusive eu uso isso aí para falar para eles quando falam... eu não consigo... eu digo... dentro das suas possibilidades você consegue... então está garantido... [...] vamos adaptar as atividades... mas eles conseguem... então o documento norteia para você conseguir conversar com os alunos sobre as diferenças existentes...*

*P2: o nosso olhar não é o de técnico esportivo...*

As explanações acima apresentam uma postura de aceitação da proposta inclusiva em educação, com atitudes de engajamento e de acolhimento à diversidade, fazendo adaptações nas atividades e proporcionando reflexão sobre as diferenças. A premissa do respeito às diferenças torna-se fundamental porque a escola para muitos estudantes é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar as condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos com identidade social e cultural. Isto vai conferir aos estudantes oportunidades de ser e de viver dignamente.

Esta premissa pode ser observada na BNCC (2017) que expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. As Orientações Curriculares Municipais de Suzano (2016) reforçam, afirmando, que mediante alguns dos principais marcos políticos legais, um dos maiores desafios atuais da educação é promover ações que garantam que todos os estudantes, independentemente de sua condição, sejam considerados e façam parte do processo de ensino e aprendizagem.

Essa consciência apresentada pelos participantes, segundo Mantoan (2004), reconhece as singularidades de cada pessoa como diferentes apenas, nem melhores e mais dignas ou piores e menos dignas. De acordo com Freitas, (2010), o professor deve dominar suas restrições pessoais às diferenças, aliadas com domínios metodológicos e conhecimentos pedagógicos capazes de dar conta das distintas necessidades de seus estudantes. É uma questão que desponta como realidade, vinculada à aceitação incondicional das diferenças entre as pessoas.

A segunda premissa abordou os aspectos lúdicos já discutidos em outras etapas desta pesquisa como pode ser observado nas falas abaixo:

*P7: acho que enfatizar a questão as práticas educativas lúdicas... porque tem muitos profissionais... inclusive na Educação Física... que enfatizam a questão do treinamento sabe? esquece o âmbito lúdico... estou dizendo em relação a aula tá? é importante enfatizar isso... porque senão fica realmente naquilo... treinar para... e vira treinamento... não vira aula... mesmo em campeonatos escolares o lúdico está inserido nisso...*

*P8: até nós... dá um pega-pega aqui para ver o resultado... ((risos)) perceba quando você faz alguma atividade com os pais... se você os coloca para brincar... eles se divertem mais do que as crianças...*

Esta ênfase nas “práticas educativas lúdicas” foi citada, pois no decorrer do tempo muitos professores esquecem desta necessidade que é característica, sobretudo da infância, para o alcance de objetivos.

### 4.3.2 Objetivos de Aprendizagem

Na sequência foi realizado o estudo dos eixos estruturantes para se alcançar os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental. Sendo eles a apreciação, a execução, a criação e a reflexão. Estes eixos apresentam graus de complexidade (introduzir, aprofundar e consolidar) num processo gradativo de acordo com os anos escolares.

**QUADRO 15 - Eixos Estruturantes OCMS (2016)**

| **EIXO ESTRUTURANTE APRECIAÇÃO DAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DAS LINGUAGENS DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA** | **Ciclo de Alfabetização** | | | **Ciclo Intermediário** | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **1º ano** | **2º ano** | **3º ano** | **4º ano** | **5º ano** |
| Conhecer, respeitar e valorizar diferentes expressões e manifestações da cultura corporal. | I | A | A | A | A/C |
| Conhecer-se e conhecer o outro na relação com as diferentes expressões e manifestações da cultura corporal. | I | I | A | A | A/C |
| Expandir sua imaginação a partir das experiências, saberes e fazeres da Educação Física. | I | I | A | A | A/C |
| Reconhecer, respeitar e valorizar suas próprias expressões e manifestações da cultura corporal e a dos seus colegas. | I | I | A | A | A/C |
| Exercitar sua autonomia de ação e pensamento diante das manifestações da cultura corporal. | I | I | A | A | A/C |
| **LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar** | | | | | |

| **EIXO ESTRUTURANTE EXECUÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA** **Objetivos de Aprendizagem** | **Ciclo de Alfabetização** | | | **Ciclo Intermediário** | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **1º ano** | **2º ano** | **3º ano** | **4º ano** | **5º ano** |
| Aprimorar suas produções nas diferentes manifestações da cultura corporal. | I | I | A | A | A/C |
| **LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar** | | | | | |

| **EIXO ESTRUTURANTE CRIAÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.** **Objetivos de Aprendizagem** | **Ciclo de Alfabetização** | | | **Ciclo Intermediário** | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **1º ano** | **2º ano** | **3º ano** | **4º ano** | **5º ano** |
| Expressar sua imaginação, desejos, necessidades e ideias nas diferentes linguagens da arte e manifestações da cultura corporal. | I | I | A | A | A/C |
| Expressar sua autoria e sua autonomia nas diferentes linguagens da arte e manifestações da cultura corporal. | I | I | A | A | A/C |
| Aprimorar suas produções nas diferentes linguagens da arte e nas manifestações da cultura co | I | I | A | A | A/C |
| **LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar** | | | | | |

(continua)

(conclusão)

| EIXO ESTRUTURANTE CONHECIMENTO E REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS, SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA<br>Objetivos de Aprendizagem | Ciclo de Alfabetização | | | Ciclo Intermediário | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
| Compreender que as expressões e as manifestações da cultura corporal são produzidas de forma diferente por e para todos os seres humanos. | I/A | A | A | A | A/C |
| Compreender que as expressões e as manifestações da cultura corporal são conhecimentos produzidos diferentemente em todos os tempos e lugares. | I/A | A | A | A | A/C |
| Valorizar e respeitar a diversidade de expressões e as manifestações da cultura corporal, inclusive as das próprias crianças. | I/A | A | A | A | A/C |
| Estabelecer relações, comparar e fazer associações entre as expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal, e suas próprias experiências, saberes e fazeres. | I/A | A | A | A | A/C |
| Expressar e partilhar suas reflexões, hipóteses e comentários acerca das manifestações da cultura corporal, de suas experiências e as de seus colegas. | I/A | A | A | A | A/C |
| **LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar** | | | | | |

Fonte: SUZANO, 2016, p. 140

Segundo o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem - MEC” (2012), os eixos estruturantes são baseados nos conceitos relacionados aos Direitos de Aprendizagem e são os alicerces que dão direção às práticas educativas em Educação Física, desdobrados em Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Nas discussões foi apontado que auxiliam na organização e facilitação do processo educacional com maior clareza quanto ao processo e quanto aos objetivos, pois o grupo compreende como um processo um tanto complexo, necessitando de direcionamento, como pode ser observado na fala do participante 2:

> *P2: isso é muito difícil mesmo... é estrutura... é relacionado a organização... organizar tudo que foi discutido... esse sistema todo da negociação... esse caminho que foi percorrido... você estruturar tudo isso... de certa maneira... organizar tudo o que foi discutido para a partir daí você dar um salto com mais clareza...*

Os eixos estruturantes apreciação, execução, criação e reflexão expressam a necessidade de uma didática claramente definida e exigem do professor segurança no domínio das etapas para que consiga conduzir o estudante até o conhecimento.

Como pode ser notado, o grupo focal evidenciou essa organização como primordial. Silva e Freitas (2016) também afirmam que o currículo é uma vértebra da educação escolar, em que estão distribuídos os conteúdos a serem organizados pedagógica e didaticamente, e tem como finalidade a sua assimilação e aplicabilidade pelos estudantes na prática cotidiana. Para os autores, ele toma maior significado quando perpassa o intelecto do estudante e se materializa, quando este estudante consegue organizar sua reflexão na forma de repensar sua realidade, desenvolvendo

determinada lógica e fazendo uso da sua cognição para transformar o seu contexto social.

No entanto, na colocação acima do grupo focal, o participante 2 compreende a estruturação do processo como algo “muito difícil” de ser efetivado nas práticas pedagógicas. Com relação a essa dificuldade, Caparroz e Bracht (2007) e Correia (2016) questionam se as dinâmicas escolares, as políticas públicas e as produções científicas não estariam reprimindo as discussões e suas implicações na formação e atuação pedagógica.

Em caso positivo, Correia (2016) ressalta que a negligência das questões didáticas na articulação com os currículos e programas para Educação Física escolar provoca vulnerabilidades para a área e seus respectivos agentes, por exemplo, a falta de clareza limita a participação na esfera do trabalho coletivo, afastando a Educação Física das discussões curriculares mais amplas e do PPP. E ainda, afirma que para uma proposição sistematizada de intenções curriculares é necessário algum nível de consensualidade interna entre os seus representantes, considerando as diferentes matrizes teóricas que permeiam o cenário da Educação Física, e a reflexão sobre até que ponto uma hegemonia ou um ecletismo teórico/prático é viável na elaboração curricular (CORREIA, 2016).

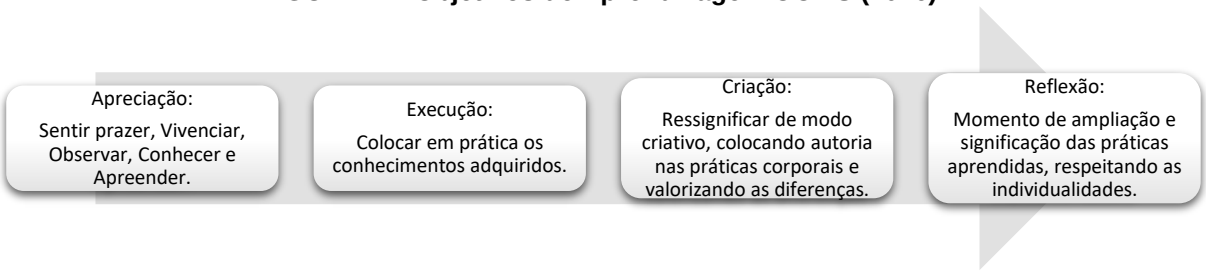
As discussões referentes aos eixos estruturantes resultaram na evidência das suas características principais, como o sentido e a relevância para a elaboração da sistematização curricular, como pode ser observado nas falas abaixo:

> *P5: desenvolver no aluno essa capacidade de apreciar as diferentes manifestações da cultura corporal... [...] eu entendo que é como uma prática corporal ali... a apreciação pode ser sentir prazer em estar fazendo aquilo... em vivenciar aquilo... é assim que entendo...*
>
> *P7: eu entendo como vivência... eu estava vendo isto... os próximos eixos... execução... [...] no primeiro ano introduz... nos anos seguintes aprofunda e no quinto ano consolida... esse documento que estamos lendo é qual mesmo? as orientações... tá...*
>
> *P2: mas aí cai no campo mais da vivência... não está falando nada disso... [...] essa palavra apreciação quer dizer exatamente o que? para mim apreciação dentro deste contexto traz a ideia de que quem aprecia pode não se envolver por exemplo... pode apreciar de longe... [...]apreciação eu entendi algo como degustação... ((risos))*
>
> *P1: mas este documento está baseado na segunda versão da BNCC né? entendo que seja pegar tudo aquilo que aprendeu acima ((apreciação)) e coloca na prática... não sei se compreendem desta forma... mas analisando... temos a apreciação... primeiro eu conheço e faço esse reconhecimento mesmo... gostar ou não... depois passo para a execução... e tem um momento que é o anterior a esse... criação... e nesse momento cada um vai*

> *pegar os elementos que conheceu... que são dados... e cada um tem uma interpretação daquilo... daqueles elementos conhecidos anteriormente... na criação vão surgir coisas diferentes... no eixo estruturante há um respeito a isso... porque fala lá sobre a valorização das diferenças... então acho importante esse eixo estruturante porque eles fazem a avaliação do produto que cada um executa ou a criação de cada um vai ser de fato diferente um do outro e temos que refletir sobre isso...*
>
> *P8: eu estava pensando nisso... se você for jogar numa aula... você primeiro explica a atividade... os coloca para realizar... dentro daquilo eles podem criar alguma coisa e depois... no final... você tem a parte geral de tudo... [...]porque no final ele fala do conhecimento... aquilo que o aluno ganhou... esse é o fechamento... [...]apesar de termos vivenciado as mesmas coisas... refletido sobre as mesmas coisas... o que cada um vai produzir a partir dali é diferente e isso é normal... é comum e é válido... é importante inclusive para o coletivo... foi assim que entendi... é o fechamento de valorização do que vai surgir diferente porque vai surgir diferente...*

Os participantes explicitaram acima que o processo da aula pode ser dividido em apreender, executar, criar e revisar, como está demonstrado nas etapas dos eixos estruturantes. O processo de criação foi citado como um elemento relevante que resultará em experiências corporais únicas e precisa ser respeitado e valorizado durante a aprendizagem. A síntese das enunciações pode ser observada na figura 4 abaixo:

**FIGURA 4 – Objetivos de Aprendizagem OCMS (2016)**




Fonte: Autora, 2019

Essa visão mais ampliada do processo pedagógico permite uma organização didática com uma qualidade elevada, pois proporciona o contato com o novo, a troca com os demais e a reflexão aprofundada da realidade permitindo intervi-la para o bem próprio e o bem comum.

Os eixos estruturantes expressam princípios como a inclusão, liberdade de pensamento e respeito às diferenças. Correia (2016) afirma que a Educação Física, por ser um subsistema da educação brasileira, está vinculada a esses princípios do ideário moderno, portanto os sistemas de ensino devem elaborar programas e currículos estruturados e condizentes com tais princípios, relacionando sentidos nos

eixos verticais e horizontais do currículo (níveis escolares e componentes curriculares).

Na discussão sobre a sequência didática, foi elencado que para se aproximar dos objetivos propostos, o professor deve também ter como primordial um olhar minucioso sobre a cultura ao qual está inserido. A discussão gerou as enunciações que podem ser observadas a seguir:

> *P2: [...] quando vamos explorar alguma cultura... tratamos do tema na escola... as vezes é muito vago esse conceito de cultura e muitas vezes fica tão difícil nós percebermos... é tão dinâmico que muitas vezes nós achamos que sabemos do que estamos falando e não sabemos... então precisamos criar ferramentas para realmente entender... pode ser a pesquisa... acho que é o principal... [...]os documentos falam de você aproveitar a experiência do aluno... que é a sua cultura... os nossos alunos hoje estão no celular o tempo todo... eles estão cada vez mais grupal... por exemplo... a onda agora essa questão da Coreia... eu nem sabia... e aí comecei a ver umas coisas... só que será que isso é toda a comunidade ali ou só um grupo isolado? então muitas vezes é mais complexo do que nós imaginamos... então as vezes estabelecemos conteúdos... e muitas vezes estamos indo em um sentido contrário... muitas vezes imaginamos o local e pensamos em jogos populares... que as crianças brincam na rua... que eles estão lá por ser periferia... já pensamos em jogos de periferia... pé descalço... campo de futebol... brincadeiras de rua... e as vezes não é nada disso... eu sei que os meus alunos lá não brincam mais disso... então eu só estou querendo falar que devemos tomar esse cuidado porque as vezes nós estabelecemos todo um planejamento baseado nessa cultura que nós achamos que sabemos e muitas vezes estamos perdidos... é tão dinâmica essa questão de globalização... que muitas vezes estão mais em contato com a cultura lá da Coreia... eu acho que a discussão disso se faz necessário... [...] será que nós criamos esse espaço para discutir? as vezes não está muito claro... por exemplo... uma apresentação dessa dança aí... K-pop né? sem uma devida discussão... para os outros não vai fazer sentido... se não tiver o que está aí... ((refere-se aos slides com os eixos estruturantes)) porque precisa contextualizar isso...*
>
> *P8: a tecnologia hoje influência demais... isso é cultura deles também... eu penso que você valoriza quando você permite... por exemplo... você tem o tema... a proposta é a construção de uma coreografia... quando a aluna te questiona se pode fazer algo que talvez até você não conheça... que ela traga isso que já influência na cultura dela e apresente o K-pop ou outra dança... apesar de ela ter sido influenciada por essa cultura externa... ela também traz outros elementos que vão compor a forma dela de se expressar... então acho que a valorização da cultura é também permitir que um aluno crie de acordo com o que ele tem também de conhecimento de mundo... e nós talvez não vamos conhecer todos os elementos que eles têm...*
>
> *P5: eu acho legal colocar a criança para pensar... provocar a reflexão...*

Assim, das enunciações, é possível evidenciar o que se refere no quadro abaixo:

**QUADRO 16 - Compreensão da Cultura na didática docente**

| Compreensão da Cultura na didática docente |
|---|
| O local X O global |
| O processo é dinâmico. |
| Há pluralidades de culturas (deve-se valorizar as macroculturas e as microculturas). |
| A pesquisa é a principal ferramenta para a compreensão do contexto cultural. |
| O planejamento deve conter recortes relevantes (significativos). |
| Valorizar a cultura é permitir o estudante se expressar com seu conhecimento de mundo. |
| Será que garantimos este espaço de expressão das culturas? |
| Os eixos estruturantes do documento OCMS (2016) proporcionam uma reflexão ampliada por parte do professor. |

Fonte: Autora, 2019

Com as enunciações acima, ficou evidente a importância dada à cultura presente no contexto escolar. O professor precisa compreender que com o advento da globalização, o processo de envolvimento com a pluralidade de culturas existentes é dinâmico, as crianças estão a todo tempo em contato com novas e diversificadas formas de culturas. Então, é necessário valorizar as macroculturas (global) e as microculturas (local). Desta forma, o planejamento deve conter recortes relevantes da realidade globalizada. Esta compreensão vai de encontro ao documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem - MEC” (2012), no qual afirma que o professor deve considerar a história de vida, a família, a cultura, o contexto social, a lógica de ver o mundo e os saberes do estudante.

Moreira e Candau (2003) destacam que não existe experiência pedagógica em que a referência cultural da humanidade, e do momento histórico em que se situa, não esteja presente. Portanto, a reflexão sobre a cultura é a extensão da reflexão sobre o desenvolvimento pedagógico e do currículo.

### 4.3.3 Eixo Corpo e Movimento

Além de revisar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem, o debate do grupo focal fluiu para a pertinência ou não no currículo do eixo “Corpo e Movimento” presente no documento “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano” (2016).

Segundo a BNCC (2017), um elemento fundamental das práticas corporais é o produto cultural que está vinculado, além de outros, com o cuidado com o corpo e a

saúde. O documento municipal OCMS (2016) considera que o corpo expressa movimentos carregados de intencionalidade, por isso justificam um eixo sobre o corpo que permeia por todos os outros transversalmente. Aqui neste estudo a temática da saúde já foi discutida na abordagem da saúde renovada que é uma proposta dos modos de se pensar e intervir na Educação Física escolar.

Essa necessidade de tratar didaticamente como relevante o tema que envolve o cuidado com o corpo também é compreendido pelos participantes como elemento fundamental das práticas corporais, e precisa ser desenvolvido na transversalidade dos eixos culturais, como pode ser observado nas enunciações abaixo:

> *P1: eu não trabalho assim... pegar uma aula só para aquilo... mas normalmente quando eu faço... eu faço um link com esse conhecimento sobre corpo... e na minha avaliação e no meu planejamento está lá... conhecimento sobre o corpo e lutas por exemplo... [...] eu trabalho dentro de um movimento... mesmo porque ele é um bloco que é transversal... ele pertence a todos os outros... [...] quando falo conhecimento já me lembra um link que não é só o fazer... mas é trazer em algum momento o link para refletir sobre como esse corpo se comporta nessa atividade... cada um conhece seu corpo mesmo que não reflita sobre isso... mas eu posso fazer essa reflexão... por exemplo... quando vou fazer osoto gari ((movimento do judô)) que é um movimento que eu passo a perna... então eu posso fazer com eles essa reflexão de como que eu preciso projetar o meu corpo e trazer essa reflexão sobre como o corpo é distribuído... então eu trabalho as várias partes separadas do corpo...*
>
> *P7: se você trabalha com os outros eixos... automaticamente você está trabalhando com o corpo e está trabalhando com o movimento... ((P8 acena concordando)) então não é que tenha que estar separado... querendo ou não... ele está introduzido nos outros eixos... por exemplo se eu vou trabalhar com a criança... um determinado movimento de rolamento... isso cai no corpo e isso está incluído ali nos outros eixos concorda? noventa e nove porcento das ações que eu tenho são dentro da prática da cultura corporal... já está dizendo cultura corporal do movimento...*
>
> *P2: lavar as mãos... por exemplo... simplesmente assim... é uma coisa que é tão básica e que muitas vezes acabamos esquecendo... tem que pegar outra turma e tal... você acaba não se preocupando com isso que é fundamental... tem relação direta com a saúde...*
>
> *P5: da transversalidade... em relação ao uso... trabalhar com corpo humano ou não durante a aula... eu consigo fazer esses links que você comentou... mas também já reservei parte da aula para trabalhar só ossos para eles conhecerem o nome dos ossos... o porquê daquilo... o que acontece... parar uma aula só para isso... já fiz o link... já fiz separado também... acho que os dois são interessantes...*

O que pode ser observado é que ao trabalhar os conteúdos da cultura corporal, os participantes do grupo focal, enquanto professores, tomam o cuidado de ampliar os conhecimentos dos estudantes relativos ao corpo e ao movimento, a partir da conceituação, das experiências e da reflexão sobre as possibilidades corporais,

buscando a melhor forma de cuidado com a saúde. O grupo acredita que tanto no trabalho realizado conjuntamente com outro tema, ou como um tema específico, é válido o olhar para a conscientização sobre o corpo e o movimento. Este pensamento coletivo concorda com Bracht (1999), que afirma que o objetivo da educação integral é o comportamento humano, influenciando-o ou conformando-o. Neste cenário educacional, à Educação Física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano.

O que pode ser compreendido das enunciações acima também é que enxergam os estudantes como pessoas que possuem um corpo que pensa, sente e se expressa, necessitando tomar consciência de como cuidar da melhor forma. Lovisolo (2002) concorda afirmando que a escola deve contribuir para o desenvolvimento do intelecto, das emoções e do corpo, pois são as três dimensões que interagem com as condições do mundo. Um participante relatou uma experiência que exemplifica essa questão:

> *P7: um diálogo com o quinto ano... falando a respeito sobre a prática da atividade física... e do quanto as áreas se completam... entra nutrição... entra profissional... e toda questão da alimentação... que levam os profissionais que trabalham juntos e eles começaram a questionar... mas e esse movimento? por que que esse movimento faz assim? um aluno falou... eu vi professora... lá em Palmeiras... ((nome de um bairro)) eu fiquei... meu Deus... ele falou... eu vi na internet que a manteiga... a margarina... ela falta pouco para virar plástico... daquele jeitinho que ele sabe falar... eu falei... olha que interessante... um outro levantou a mão e falou... se faz tão mal por que eles vendem para comermos isso? olha... é trazer os conteúdos... os temas como se diz... mas para uma reflexão... talvez continuar com a prática da ludicidade... mas de uma forma mais consciente...*

Desta forma o estudante vai se apropriando de conceitos e ampliando suas opções em busca de maior qualidade de vida. Lovisolo (2002) cita que a discussão do esporte, por exemplo, permite inserir a Educação Física escolar além do aprendizado do movimento, da coordenação ou das capacidades físicas. Objetivos estes que o autor também considera singulares da formação corporal e não devem ser abandonados. Mas ao executar um movimento, o estudante deve também pesquisar a melhor forma de fazê-lo e o porquê deste fundamento e não de outro para determinada modalidade. Portanto, afirma que no trabalho singular e específico com o corpo, o professor deve criar formas, caminhos de trabalhar estas questões conceituais e emocionais, além das voltadas diretamente ao físico.

Também foi consensual no grupo focal a compreensão sobre separar o tema num bloco específico, como recurso didático de planejamento, implementação nas aulas e avaliação, conforme observa-se:

> *P1: já que pensamos em construir um currículo mínimo que se garante... eu acho importante ter como uma forma de visitar às vezes para uma atividade que você está fazendo... eu não trabalho de forma separada... mas eu tenho certeza que a maioria dos profissionais na sua prática acaba trabalhando isso... quando dá uma atividade... faz esse link com o conhecimento do corpo... não é só atividade pela atividade... mas se isso não fica contemplado no currículo... fica a cargo do professor trabalhar isso ou não... então você não consegue avaliar... não sei se não consegue... mas fica muito mais fácil avaliar se você tiver esses parâmetros num bloco... [...] quando em um documento você tem os termos discriminados e os objetivos para aquilo... você consegue de certa forma alimentar os outros conteúdos como professor por exemplo... e eu me incluo nessa parte porque as vezes vou ter dificuldade para fazer esse link se não tiver uma prática tão bem apurada... então é a teoria que me permite... que me facilita a prática...*
>
> *P7: então eu penso que você pode ter um eixo separado para de repente ter essa garantia... mas não tem como fugir disso... aliás tem sim se você faz só dobradura... mas... ((risos))*
>
> *P2: [...] acho que isso que vocês estão comentando cai na discussão sobre de que maneira está saindo do professor... porque se tiver separado... opa... é interessante relacionar com isso aqui porque isso vai complementar essa informação mais apurada e tal... se você trabalhar meio separado ou junto tanto faz... agora pensando na construção do documento que é novo e que a gente imagina... eu acho que é interessante deixar... na minha opinião... deixar separado... por que didaticamente falando acho que para o professor é mais fácil... para relacionar acho que facilita... para o aluno acho que tanto faz porque vai chegar até o aluno da mesma forma...*

Como foi apontado, se faz importante a separação do tema corpo e movimento no currículo para que o professor tome o cuidado de visitar os temas relacionados durante as aulas. Se não estiver contemplado fica ao encargo do professor trabalhar ou não, mas se estiver contemplado garantirá a inclusão de determinados temas e fica inclusive mais fácil a avaliação da aprendizagem a partir de parâmetros. Essa discriminação no documento curricular pode auxiliar professores que possuem uma certa dificuldade em fazer essa relação e o estabelecimento de objetivos de modo claro. Porém, tudo que está contemplado no eixo Corpo e Movimento não está dissociado dos eixos culturais, portanto deve estar claro que é um tema transversal.

Os participantes demonstraram uma preocupação com a didática no momento de selecionar, incluir, implementar e avaliar os conteúdos relacionados ao corpo e ao movimento. É, de fato, uma preocupação legítima, pois por muito tempo este tema esteve sob o domínio dos professores como conteúdo acadêmico, mas não houve uma preocupação em torná-lo conteúdo pedagógico, pois a prioridade das aulas era

o foco na execução destituída de um conhecimento mais amplo. A respeito da didática, Vianna e Lovisolo (2009) afirmam que é ela que irá destacar se a aprendizagem é pela via reflexiva do estudante ou apenas sua receptividade, como na pedagogia bancária, se levará à reflexão sobre o corpo e o movimento ou se negará qualquer tipo de desenvolvimento cognitivo. Fundamentam que as técnicas no campo da Educação Física, conhecimentos científicos e experiência sistematizada, sobre o corpo e o movimento são essenciais para facilitar a aprendizagem tanto quanto a sua reflexão. A síntese das enunciações pode ser observada no quadro abaixo:

**QUADRO 17 - Eixo Corpo e Movimento OCMS (2016)**

| **Eixo Corpo e Movimento** |
|---|
| Separado no documento curricular |
| Tema transversal - Não está dissociado dos eixos culturais jogos e brincadeiras, esporte, danças, lutas, ginástica e circo. |
| **Estruturação didática:**<br>• Facilitador do planejamento<br>• Facilitador para elaboração de objetivos<br>• Aulas com temas voltados para saúde, conhecimentos sobre corpo e movimento (teóricas e práticas)<br>• Facilitador do processo avaliativo |

Fonte: Autora, 2019

A revisão do eixo de conteúdo “Corpo e Movimento” permitiu o grupo focal concluir que apesar de ser um tema transversal, está adequadamente separado num eixo específico favorecendo o processo de reflexão e estruturação didática do trabalho, pois facilita o planejamento, a elaboração de objetivos, a elaboração de aulas com temas voltados para saúde (teóricas e práticas) e facilita o processo avaliativo.

### 4.3.4 Elaboração do Quadro de Ações

Após a revisão dos pontos elencados como relevantes no documento municipal, a reunião seguiu com a afirmação de que apesar de a discussão ter sido relevante, a escolha pela revisão do documento de orientações municipais não foi objetiva e prática para a proposta dos encontros que era responder “de que forma uma construção coletiva entre os pares poderia favorecer uma sistematização curricular tomando como princípio os documentos normalizadores”. Esta avaliação constante se fundamenta no modelo de avaliação CIPP, onde o grupo encontra-se na

fase de avaliação de processo. Portanto, chegou-se a um consenso de que o processo de “sistematização” necessitaria de uma organização mais elaborada e um tempo maior em relação ao contexto da pesquisa com o grupo focal. Neste sentido, deu lugar a uma proposta de ações que visa, enfim, subsidiar futuramente o processo de sistematização em comum acordo com SME e o corpo docente da área, nas condições e circunstância adequadas, caso julguem pertinente.

O grupo focal debateu, então, como todos os aspectos levantados até esta etapa poderiam ser sintetizados didaticamente para apresentar uma proposta de ações organizada, ou seja, o desafio foi elaborar uma proposta de ações consensual sobre as prioridades da área para a futura elaboração curricular, quais são as metas pretendidas e de que forma essas prioridades poderiam ser atendidas do ponto de vista pedagógico, pela própria equipe docente. O primeiro passo foi sintetizar os temas que emergiram das discussões conforme apresentado no quadro abaixo:

**QUADRO 18 -Temas relevantes para proposta de ações para a sistematização curricular**

| Temas relevantes para proposta de ações para a sistematização curricular | | |
|---|---|---|
| Acessibilidade | Avaliação | Concepção de Educação Física |
| Encontros com o coletivo periódicos | Contemporaneidade | Contextualização |
| Criação e reflexão | Currículo | Estratégias metodológicas |
| Estudo dos valores | Formação continuada | Globalização |
| Ludicidade | Objetivos | Respeito à cultura de massa |
| Respeito à diversidade | Sequenciamento de conteúdos | Significação |

Fonte: Autora, 2019

Na sequência alguns temas foram suprimidos desta etapa, pois o grupo compreendeu que fará parte de uma etapa futura, na discussão e elaboração curricular. Conforme pode ser exemplificado no discurso abaixo:

> *P7: acho que alguns itens podem ser acoplados... por exemplo... quando se fala no momento de criação e reflexão que vivenciamos aqui... depois... na discussão da revisão dos objetivos... do sequenciamento... isso vai aparecer... não é? isso não vai estar acoplado?*
>
> *P2: quando falamos da globalização... falamos do que está em ascensão... a partir desta percepção o professor vai fazer seu planejamento... então não vejo a globalização como um tema específico para deixar separado... está mais ligado em nossa visão de mundo como um todo do que algo específico da Educação Física para ser trabalhado... ela vai além da Educação Física... lógico que tem relação com tudo que fazemos... mas não é próprio... não vejo sentido para esse momento...*
>
> *P8: assim otimizamos o tempo...*

Desta forma, foram suprimidos alguns temas como a acessibilidade, criação e reflexão, significação, estudos dos valores, contemporaneidade, globalização

(macroculturas/microculturas), respeito à cultura de massa e respeito à diversidade. E ainda, alguns foram realocados de coluna, como a ludicidade, contextualização, e outros foram criados como a inclusão.

Com isso, algumas prioridades foram definidas para serem apontadas na proposta de ações, sendo elas: concepção de Educação Física, documento norteador, definição de objetivos, sequenciamento de conteúdos mínimos ao longo dos anos/bimestres, avaliação, estratégias metodológicas, avaliação, formação continuada, encontros com o coletivo periódicos e inclusão. Um quadro com as prioridades selecionadas foi elaborado pelos participantes do grupo:

**QUADRO 19 - Definição de prioridades para e elaboração curricular**

| PRIORIDADE DEFINIDA | METAS | AÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO |
|---|---|---|
| **Concepção de Educação Física** | | |
| **Currículo** | | |
| **Definição de objetivos** | | |
| **Sequenciamento de conteúdos** | | |
| **Estratégias metodológicas** | | |
| **Avaliação** | | |
| **Inclusão** | | |
| **Encontros com o coletivo da EF** | | |
| **Formação continuada** | | |

Fonte: Autora, 2019

A partir da definição dos temas prioritários, as discussões seguiram para as metas, ou seja, o que querem construir em cada um dos temas, em outras palavras, os objetivos que pretendem alcançar. Também discutiram como pretendem alcançar, definindo quais ações o grupo precisa realizar para alcançar a sistematização curricular. A síntese das enunciações foi elaborada em formato sequencial para representar os fatores evidenciados nos diálogos desta etapa:

**QUADRO 20 - Fundamentos para a sistematização**

| |
|---|
| **Concepção de Educação Física** |
| P1: A compreensão que o grupo vai apresentar de EF precisa estar em consonância com o projeto maior de educação, com os documentos normativos. |
| **Documento Norteador** |
| P2: É importante respeitar os documentos normativos das esferas superiores, mas sem perder a identidade. |

(continua)

(continuação)

| |
|---|
| P7: É fundamental a parceria com instituições relacionadas à ensino e profissionais. |
| P6: A rede municipal de Suzano está subordinada aos documentos normativos, mas não existe índice avaliativo que seja desenvolvido pela própria rede, os documentos não geram nenhuma ação. É importante criar dados referentes aos estudantes, mas também à infraestrutura das escolas para auxiliar na elaboração de um currículo mais condizente. |
| **Objetivos** |
| P2: Quando a discussão adentrar para o desenvolvimento de objetivos, é fundamental relacionar com premissas, princípios para o currículo, por exemplo, a sustentabilidade que tem a ver com a manutenção da espécie, pois de nada adianta tudo isso se não tiver um futuro, isto tudo está vinculado ao tema contemporaneidade e globalização. A EF precisa contribuir para o bem comum. |
| **Conteúdos** |
| P7: Na sistematização de conteúdos, ao definir um conteúdo deve-se considerar os objetivos e estratégias para cada ano. |
| P2: Não existe um conteúdo que não sirva para uma determinada faixa etária. Tudo depende da abordagem que será dada ao conteúdo. |
| P6: Se faz necessário discriminar o que são os temas da cultura corporal. |
| P2: Também se faz necessário estabelecer critérios para a seleção de conteúdos. Deve-se considerar os tradicionais e os contemporâneos. Por exemplo, um fato marcante foi a tragédia na escola Raul Brasil. A mídia afirmou que o videogame está influenciando a postura dos jovens. Diante disto a EF tem um papel fundamental neste sentido de abordar temas relacionados a fatos sociais. Um currículo deve ser dinâmico e sensível. |
| P4: Para estabelecer critérios de conteúdos é fundamental o mapeamento. |
| P1: Os estudantes são a principal fonte de mapeamento para a efetivação do currículo. É importante criar mecanismos para a atualização da sistematização curricular. |
| **Estratégias metodológicas** |
| P2: É importante priorizar estratégias que valorizem o conhecimento prévio do estudante para o professor iniciar na etapa certa. Os relatos de experiências de estratégias bem-sucedidas são importantes como exemplo no documento. |
| P6: Nas estratégias é importante também ter o exemplo de práticas diversificadas. |
| P1: É importante sim o currículo ter várias formas de tratar os conteúdos, vários métodos, mas é importante estabelecer critérios mínimos que converse com a concepção de EF e os objetivos propostos. |
| P2: É importante priorizar metodologias que valorizem a parte da criticidade, o saber sobre o fazer, não apenas o saber fazer. |
| P7: A ludicidade e a contextualização podem ser compreendidas como ações estratégicas. |
| **Avaliação** |
| P7: A avaliação é um grande desafio para a área da EF. |
| P4: A avaliação é uma parte do trabalho muito subjetiva. Há autores que afirmam que o conhecimento não é medido, outros autores afirmam que existem múltiplas inteligências e há os que dizem o contrário. |
| P6: Para avaliar é necessário ter critérios para as diversas situações, por isso torna-se um problema. |
| P2: A avaliação é algo muito complicado. A ideia é ser o menos injusto possível, então quanto mais critérios se considerar numa avaliação, a injustiça diminui. |
| P3: Contudo, é fundamental haver um balizamento, um parâmetro avaliativo. |
| P1: Para fins de elaboração curricular, a avaliação deve dizer minimamente se os objetivos foram alcançados, então a sistematização curricular deve estabelecer algumas formas avaliativas, critérios mínimos. O atual formato em escala numérica de 0 a 10 causa muito incômodo. Há redes que adotam formatos avaliativos diferentes para idades diferentes. |
| P2: A partir do momento que se define a concepção de EF, alguns tipos de avaliação já não servem mais. A avaliação em escala numérica é tornar quantitativo algo que é qualitativo, isto engessa o trabalho. |
| P6: A avaliação em escala numérica incomoda muito por causa do público que é de 6 a 10 anos. |
| P1: Compartilhar os processos avaliativos facilita na ajuda mútua docente e na superação de deficiências. |

(continuação)

(conclusão)

| **Formação continuada e Encontros com o coletivo periódicos** |
|---|
| P4: Se não ocorrer formação continuada e encontros com o coletivo da área, um projeto desta natureza permanece inviabilizado. A SME precisa criar condições de acessibilidade. |
| P8: É importante evidenciar essa necessidade de formação continuada e encontros com o coletivo para a SME compreender a sustentabilidade que essas ações dão às demais. |
| P6: Em 2018 já foi apresentado temas de formação para a SME, mas é fundamental deixar evidenciado nesta proposta a necessidade de concretização destas formações. |
| P2: Os encontros com o coletivo favorecem na seleção de tema prioritários, nos quais os professores apresentam deficiências. Na formação continuada, a realização de seminários é importante para a divulgação de boas práticas pedagógicas, inclusive aberto à comunidade externa. |
| P7: Este grupo que está elaborando a proposta precisa se responsabilizar pela organização dos encontros com o coletivo, pois devido a extrema necessidade não se pode esperar a disponibilização de um coordenador. Mas é importante esclarecer que o coordenador tem um valor inestimável para um trabalho desse. |
| **Inclusão** |
| P2: O tema inclusão deve ser considerado. |
| P7: Com relação às deficiências é importante o professor saber o que fazer pedagogicamente e didaticamente quando receber um estudante com laudo, pois só o laudo não ampara o professor na sua prática. As deficiências são muito diversificadas. |
| P3: O grupo de Suzano precisa estudar teoricamente sobre as atualizações da área da inclusão, os princípios norteadores para um trabalho na área. |
| P1: É importante o compartilhamento das práticas bem-sucedidas nas aulas de EF. |
| P7: A EF precisa de apoio multidisciplinar para a realização de um bom trabalho na área de inclusão, pois cada área pode contemplar melhor os assuntos específicos, por exemplo, com relação à obesidade, o professor de EF pode dar orientações básicas, mas ele precisa conscientizar a família de procurar um nutricionista para aquele estudante. |
| P3: Realizar um trabalho com apoio da família é fundamental. |
| P5: Até o presente momento só houve um único encontro com a equipe de AEE, não houve troca, os professores de EF só ouviram. |
| P3: No único encontro com o AEE, eles disseram sobre as funções do AEE e até onde eles poderiam ir. |
| P1: O ideal seria um professor de EF na equipe de AEE com formação especializada para dar esse suporte. |
| P5: Outra situação que é necessária discutir futuramente é sobre a função do Agente de Apoio à Inclusão do AEE e de LIBRAS, pois há um comprometimento no apoio oferecido nas aulas de EF. |

Fonte: Autora, 2019

Na sequência acima pode ser constatado que a proposta de ações elaborada pelo grupo focal possui prioridades que são relevantes para a área de Educação Física dentro do contexto da realidade brasileira e suzanense, como exemplo a “inclusão”, na qual Suzano é município de referência do Alto Tietê - SP, porém apresenta ainda obstáculos a serem superados. A partir da síntese, os principais pontos considerados foram:

**QUADRO 21 - Pontos principais para a elaboração da proposta de ações para a sistematização curricular**

| |
|---|
| **I - Consideração aos documentos normativos, ao plano de educação em nível municipal, estadual e federal e aos princípios (premissas) globais para a educação.** |
| **II - Articulação dos objetivos, conteúdos e estratégias, definindo de critérios mínimos para a escolha dos conteúdos, tendo em vista os conteúdos tradicionais e contemporâneos, considerando a colaboração do estudante neste processo. Elaboração de formas de atualização dos conteúdos do currículo.** |
| **III - Apresentação no documento curricular de critérios mínimos para as escolhas metodológicas, priorizando aquelas que valorizem o conhecimento dos estudantes, a criticidade, a ludicidade e a contextualização dos temas.** |
| **IV - Apresentação no documento curricular de critérios mínimos para as escolhas avaliativas, com vista a estabelecer parâmetros com formatos que vão além do atual.** |
| **V - Viabilização de formações e encontros com o coletivo periódicos para dar sustentabilidade ao processo educacional com qualidade.** |
| **VI - Efetivação da educação na perspectiva inclusiva atuando em busca da superação das barreiras nas comunicações, nas informações, atitudinais, tecnológicas e arquitetônicas.** |

Fonte: Autora, 2019

## I - Consideração aos documentos normativos, ao plano de educação em nível municipal, estadual e federal e aos princípios (premissas) globais para a educação.

O grupo demonstra inicialmente uma preocupação que se torna ampla, pois argumentam que o currículo, desde a concepção da área, passando pelos objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, precisa vincular-se a planos e princípios não somente em escala local, mas numa escala global, onde o bem comum se torna uma das metas principais, conforme é observado abaixo:

> *P3: temos que revisar e verificar se está tudo de acordo... aos documentos balizadores...*
>
> *P5: devemos respeitar o que está nos documentos acima... é nosso parâmetro...*
>
> *P2: devemos tomar cuidado para não perdermos a questão da identidade... se alinharmos com algo que é muito macro... é igual ao PPP da escola... tem um valor enorme justamente porque tem uma identidade... porque foi construído... [...] poderia também relacionar com as premissas... princípios dos currículos... algumas premissas têm relação direta com valores... enfim... tem a ver com a contemporaneidade também... por exemplo... estamos num momento em que se fala o tempo todo sobre a sustentabilidade... que é algo ser pensado para a manutenção da espécie... nada disso aqui adianta se não estaremos aqui para viver tudo isso... então é algo super importante... na nossa área podemos contribuir com algo que seria para o bem comum... que não fica apenas dentro da área... algo mais global... que tem relação com contemporaneidade... com a globalização... o eixo sustentabilidade foi apenas um exemplo... poderíamos pensar em outra premissa... UNESCO por exemplo... algum bem comum...*
>
> *P4: se ficar ali só no macro... então não precisa de um currículo nosso... pode nos obrigar a fazer tudo igual quando na verdade as realidades são diferentes...*

> *P1: somos um grupo inserido num todo...*

Observa-se a necessidade de discussão e formação sobre quais são os pressupostos teóricos que se articulam nos documentos normativos das esferas federal, estadual e municipal, para que haja uma clareza quanto ao lugar que se pretende chegar. O domínio desses campos político-teóricos, articulados ao conhecimento da realidade, proporciona autonomia para o estabelecimento de objetivos claros, condizentes e possíveis de serem alcançados com a qualidade almejada.

**II - Articulação dos objetivos, conteúdos e estratégias, definindo de critérios mínimos para a escolha dos conteúdos, tendo em vista os conteúdos tradicionais e contemporâneos, considerando a colaboração do estudante neste processo. Elaboração de formas de atualização dos conteúdos do currículo.**

Alguns pontos foram enfatizados para o momento da definição de conteúdos do currículo, por exemplo, que o currículo seja dinâmico, flexível e tenha abertura para estar constantemente sendo retroalimentado com temas da atualidade pelos professores e, principalmente, pelos estudantes, conforme é demonstrado abaixo:

> *P2: talvez tenha que aparecer os critérios porque em algum momento temos que definir os conteúdos dentro desses temas da cultura corporal... e qual o critério para selecionar isso e deixar aquilo de fora? na hora de fazer as escolhas porque não cabe tudo... vamos precisar deixar alguma coisa de fora... baseado em quê vamos deixar esse de fora e colocar esse outro... [...] é importante deixar um apontamento... que queremos estar próximos... que é para considerar as manifestações vindas dos alunos... mas que é para criticar... que não fiquemos só no papel do reforço do que eles já têm fora da escola... para sair do senso comum... para que eles tenham um olhar mais crítico em relação a aquilo que eles tem...*
>
> *P4: acho melhor mapeamento... que nada mais é do que consultar...*
>
> *P1: como alimento isso? acho que isso tem que ser descrito... por exemplo... se construirmos o currículo ou algo do tipo... como eu consigo garantir que não só o professor alimente? estamos muito embasados na ciência... claro... temos que estar... porque estamos ali para definir de uma forma científica... esquematizada... mas como aproximamos deles? Se eu não crio essa estrutura... isso vai morrer... vai passar um ano e ninguém vai lembrar disso...*

Se faz necessário expressar no currículo as formas possíveis para que o professor consiga essa dialogicidade com o estudante no desenvolver pedagógico, além de ter no rol de conteúdos do currículo um espaço fixo para garantir esta

estrutura. Isto representa atribuir significado, sentido aos conhecimentos prévios dos estudantes e ampliação e suas aprendizagens.

Além disso, outra preocupação levantada é com relação a organização dos conteúdos, como pode ser observado:

> *P7: se um conteúdo serve para o primeiro e para o segundo... então é de primeiro... mas ao pensar no conteúdo você deve pensar nos objetivos e estratégias para cada ano... o exemplo da pipa... no infantil... no primeiro aninho você vai trabalhar com a elaboração da pipa... nos próximos anos empinar... e quando chegamos no ensino médio... o que se pode trabalhar com o tema pipa? vender a pipa... por exemplo...*
> *P2: não existe um conteúdo que não sirva para uma determinada faixa etária... depende da abordagem que você vai dar ao conteúdo...*

A divisão de conteúdos ao longo dos anos deve ser feita com um estudo minucioso do que são os conteúdos possíveis para os estudantes, de acordo com os conhecimentos acerca de seu desenvolvimento, para que o nível de complexidade esteja de acordo e eles alcancem os objetivos traçados.

**III - Apresentação no documento curricular de critérios mínimos para as escolhas metodológicas, priorizando aquelas que valorizem o conhecimento dos estudantes, a criticidade, a ludicidade e a contextualização dos temas.**

A compreensão que os professores possuem sobre as estratégias metodológicas é de que elas expressam o caminho para levar os estudantes ao conhecimento e que tenha partida sempre do ponto que o estudante conhece previamente sobre o tema a ser trabalhado. Isto deve ser realizado através de uma sondagem conforme se observa nas falas:

> *P2: primeira coisa... perceber o que o aluno já sabe... se eu não souber o que o aluno já sabe pode ser que eu seja redundante... levando em consideração que muitas vezes os alunos têm contato com um monte de coisa fora da escola e o professor não é o único responsável pelo conhecimento... então vamos para o segundo passo... [...]temos a metodologia por projetos que está super em alta... [...] quando você descreve que dentro das metodologias/ você não precisa especificar as metodologias... mas por exemplo... a questão crítica... ela tem que fazer parte... [...] é orientação mínima que valorize o saber e não só o fazer... o procedimental... que tenha o saber envolvido nas práticas no final do conteúdo... tem coisas que se não tomar cuidado... se você não direciona... você dá margem para um monte de coisas entrarem e perdemos... isso aí é um ponta pé que dá para ganharmos...*

> *P6: disponibilizar as práticas diferentes... exemplos... o que já fizeram... eu nunca trabalhei com esporte de aventura... então eu tenho que ter exemplos já realizados das atividades da rede... dos temas... jogos... lutas... [...] a pessoa passou no concurso... ela nunca deu aula e entrou... ela precisa de umas orientações para trabalhar... escolher as prioridades e depois ela vai fazer uma sequência pedagógica...*

> *P3: alternativas didático-pedagógicas...*
>
> *P1: o público é bom por isso...porque você tem as opções diferentes... embora eu não acredite que o tradicional seja melhor... mas é bom para o aluno vivenciar outras formas porque ele vai ter outras experiências metodológicas... talvez o nosso currículo dê para abarcar essas várias formas... porem voltando ao que você falou... ((aponta para P2)) ter um critério mínimo (que converse)...*
>
> *P1: isso está... não me lembro se está nos critérios da UNESCO... esqueci o documento... que é o saber ser... saber/*

O grupo definiu como meta efetuar o levantamento de metodologias que priorizem também o saber sobre o fazer e o saber ser, e não somente o saber fazer. O Currículo Paulista, documento norteador estadual, orienta para a utilização de metodologias colaborativas centradas nos estudantes, por exemplo, as metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, gamificação, entre outras) como um caminho mais dinâmico, criativo e interessante que promove situações de autoria, interação e protagonismo, mobilizando conhecimentos cognitivos e socioemocionais e contribuindo para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, autônomos e transformadores da realidade local, regional e global e para a formação integral dos estudantes (SÃO PAULO, 2019).

Neste sentido, é importante a formação para a compreensão sobre as etapas das metodologias e o acompanhamento da implementação destes métodos nas aulas.

**IV - Apresentação no documento curricular de critérios mínimos para as escolhas avaliativas, com vista a estabelecer parâmetros com formatos que vão além do atual.**

A temática da avaliação se apresentou, nas discussões, como um tema amplo e polêmico que precisa ser melhor investigado, conforme é evidenciado nas falas:

> *P4: avaliação é uma coisa tão pessoal... eu esperaria que não tivesse essa palavra... avaliar é complicado mesmo... nossa senhora... ôh palavra difícil... [...] existe um autor que fala que o conhecimento não é medido... não tem como você avaliar o conhecimento... e vem outros autores falando sobre as múltiplas inteligências... cada um tem uma inteligência... [...] estabelecer critérios diversificados... na ação poderia ser colocada essa questão das referências...*
>
> *P6: é porque desde sempre avaliação e Educação Física foi problema... sinceramente... porque é preciso ter critério... e critério para cada situação... já trabalhamos com seis... sete temas...*

> *P3: mas precisamos de um balizamento... um direcionamento...*
>
> *P1: então... mas como é o lance do currículo... estou tentando imaginar... voltando naquilo... aonde queremos chegar... nesse momento a avaliação tem que minimamente dizer que chegamos onde estabelecemos no currículo... [...] eu acho legal indicações também... por que de certa forma o currículo vai fazer uma seleção... não é qualquer coisa também... se você for analisar a rede tem que ter... talvez não um... mas você tem que indicar qual o caminho que aquela rede acha mais viável... de certa forma estabelecer alguns critérios mínimos...*
>
> *P2: avaliação é complicado... a ideia é ser o menos injusto possível... quanto mais coisas você considerar numa avaliação... você diminui a injustiça... [...] é assim... a partir do momento que definimos a nossa concepção de Educação Física alguns tipos de avaliação já não servem mais...*

O grupo focal preocupa-se, pois sente falta do estabelecimento de critérios mínimos para avaliar. Esta dificuldade em estabelecer critérios limita o replanejamento das ações, pois o exercício da docência é uma constante avaliação que proporcionará a tomada de novas decisões favorecendo qualitativamente a educação oferecida.

De forma sucinta, alguns professores expressaram um descontentamento nos métodos avaliativos quantitativos utilizados atualmente (escala numérica de 0 a 10), pois acreditam que o trabalho educacional é qualitativo e pode ser avaliado por outros métodos que representem a diversidade de características existentes nos estudantes, conforme pode ser observado:

> *P1: eu me incomodo com esse negócio de dar zero a dez... em outras redes você tem isso... uma faixa de idade é de zero a dez e em outra faixa é outra forma...*
>
> *P2: é uma coisa que eu ia falar no início... a partir do momento que tem que dar nota de zero a dez... um monte de coisa já não tem jeito... enrijece muita coisa... no final das contas você vai ter que tirar números quanti daquilo que é quali...*
>
> *P6: e a faixa de idade que trabalhamos é muito diferente...*
>
> *P4: eu dou nota só porque tem que dar... porque eu prefiro avaliar o aluno de acordo com desempenho dele próprio... isso tem que virar número... eu olho para ele e digo... você é bom... não acho justo... mas...*

Assim, é importante obter uma fundamentação teórica na qual expresse a forma de avaliar que seja a mais adequada para a realidade suzanense, indo ao encontro da concepção de Educação Física adotada. Alinhar métodos avaliativos de acordo com a concepção teórica proporcionará instrumentos para a formação daqueles professores que avaliam de forma desconexa com os objetivos propostos, bem como dos professores recém-formados que ingressarem na rede.

**V - Viabilização de formações e encontros com o coletivo periódicos para dar sustentabilidade ao processo educacional com qualidade.**

O grupo focal estabeleceu como meta a definição de temas para a formação continuada tão necessária à qualidade educacional, conforme observa-se:

> *P6: já fizemos ano passado... mas podemos fazer de novo... definir temas prioritários para a formação continuada...*
>
> *P2: a definição de temas também cai na questão dos critérios... o que é pertinente neste momento? quando pensamos em temas... pensamos nos comuns... nos tradicionais... acho interessante colocar temas que tem a ver com questões locais... por exemplo... o papel da Educação Física diante desta tragédia que aconteceu... saiu na mídia a questão do videogame... Hamilton Mourão falou que os jovens ficam jogando videogame e portanto se mata... quando cai na questão do videogame é uma cultura dos nossos alunos também... opa... então vou dar uma pausa aqui no meu planejamento porque aconteceu um fato social que chamou a atenção e eu acho que a Educação Física tem um papel neste sentido também... qual seria o papel? vai depender muito do que aconteceu e como podemos interferir nesta situação... eu acharia interessante colocarmos como critério também os fatos sociais para que não fiquemos presos somente aos temas tradicionais...*
>
> *P1: estes HTPC's centralizados é uma ideia que linka com os temas... por exemplo... o resultado da sua avaliação você compartilha com o grupo... [...] se eu compartilhar essa avaliação/ por exemplo... uma deficiência minha as vezes não é só minha... mas a deficiência que eu tenho talvez pertença a uma parcela atual do grupo e aquele seria um tema importante para trazermos essa informação...*
>
> *P4: se não tivermos formação e não tivermos contato inviabiliza o resto...*
>
> *P8: isso precisa ficar evidente em tudo que formos fazer para ver se eles olham pelo menos uma vez para nós e pensem em ceder... pelo menos o HTPC...*
>
> *P7: para que a ação seja efetivada...o grupo inicialmente se responsabiliza pela condução dos trabalhos até a definição de um coordenador de área...*

Os encontros com o coletivo possibilitarão acesso a novos conhecimentos, buscando a minimização das deficiências apresentadas pelos docentes, por exemplo, por meio do compartilhamento de boas práticas pedagógicas relacionadas aos conteúdos, estratégias e formas avaliativas, e concretizando eventos de caráter formativo que fomentará a valorização docente.

As ações de realizar pesquisas com o grupo de docentes pode levar a descobertas de bons exemplos que podem compor o currículo de Educação Física da rede municipal.

Se faz relevante a ênfase para temas que são de grande repercussão social, como o exemplo citado no grupo focal, os videogames tão explorados pelas crianças

e jovens que tem relação com tragédias como o massacre ocorrido numa escola em Suzano em março de 2019. Existe uma relação de causa e efeito neste contexto. Um trabalho neste sentido, tratado didaticamente, se torna significativo para os estudantes desenvolvendo uma reflexão mais aprofundada e uma criticidade sobre os assuntos que permeiam sua realidade.

Havendo temas fixados como relevantes dentro da cultura corporal e temas flexíveis de repercussão social dentro do currículo, é importante que seja viabilizado um sistema de feedback para que as formações continuadas contemplem os temas que os professores apresentarem deficiência de formação. Para isso se faz necessário um coordenador técnico da área de Educação Física que fará esta articulação e que trabalhe no sentido de melhorar a qualidade da Educação Física da rede:

> *P6: penso que temos que ter um coordenador... mas ele vai contar com professores que estão em sala de aula... porque só o coordenador/supervisor também não vai adiantar para essa questão toda aí... para essa retroalimentação de dados... para fazer essa mediação... uma pessoa só não vai dar conta... mas um grupo que faça essa mediação entre quem está lá dando aula e quem está lá fazendo levantamentos... construindo os dados...*

O grupo focal também fez a proposição de formação continuada no formato de eventos periódicos para a troca de experiências pedagógicas:

> *P2: o que foi discutido a semana passada sobre a realização de seminários... é um momento importante de cada um mostrar o que está sendo feito na sua escola e apresentar... de certa forma multiplicar... [...] mas penso em algo mais aberto mesmo... algo que não ficasse apenas entre nós... para a comunidade... para outras redes... um evento em determinado período que tivesse relatos de experiência do Sul... do Norte... do Centro... relacionado a vários conteúdos... seria um momento bacana para a área... [...] é aquele momento que pessoas de fora vêm trazer um olhar diferente... uma visão diferente... vem discutir... criticar... porque se ficamos dentro da rede... e é normal pelas amizades... então não vamos criticar o trabalho dos amigos... se é feita a exposição para mais pessoas que são de fora a contribuição é maior...*

É fundamental a participação docente em eventos onde há troca de experiências pedagógicas, inclusive aberto à comunidade externa para que novos formatos de trabalho sejam apresentados e ocorram críticas aos trabalhos desenvolvidos em Suzano por pessoas da comunidade externa. Esta troca favorece o enriquecimento da prática pedagógica e leva a situações de ampla reflexão sobre a qualidade da educação.

**VI - Efetivação da educação na perspectiva inclusiva atuando em busca da superação das barreiras nas comunicações, nas informações, atitudinais, tecnológicas e arquitetônicas.**

Foi possível verificar o interesse pela temática da inclusão, mas ao mesmo tempo uma preocupação, pois afirmam que não existem orientações pedagógicas neste sentido:

> *P2: eu estava pensando no termo inclusão... de todas as necessidades especiais...*
>
> *P3: eu penso que precisamos estudar documentos para ver sobre o que estão falando a respeito da inclusão... quais são os princípios norteadores... [...] multidisciplinares... junto com a família...*
>
> *P1: também pesquisa sobre o que já é feito... não na teoria... [...] eu já tive contato com a fisioterapeuta perguntando em um bate bola mesmo... sobre como ter ajuda... ela foi muito solícita comigo... mas a conversa com um profissional de Educação Física nós ganharíamos mais...*
>
> *P7: pensando nesta perspectiva... o laudo é muito importante para que tenhamos um ponto de partida... mas me lembro de um comentário de uma colega professora que disse... temos o laudo e agora? fazemos o que com ele? não é nem pela questão do laudo... [...] na prática vai influenciar no sentido de você ter um respaldo médico... mas não quer dizer que vai influenciar na sua prática... dentro do campo das deficiências... pelo pouco que compreendo ainda... existem lugares que as deficiências são muito diversificadas... é muito amplo... [...] eu acho interessante também o trabalho multidisciplinar porque as vezes fica parecendo que a Educação Física trabalha isso separadamente... mas na verdade/ eu tomo muito esse cuidado na minha escola... pois minha atuação depende da atuação dos outros profissionais também... penso como eu posso contribuir diante da contribuição de outros profissionais... se eu for falar sobre essa questão da obesidade... eu chamo a mãe para falar sobre essa questão... oriento sobre a importância de ir ao nutricionista... não vou atuar como nutricionista... é necessário tomar cuidado sobre as responsabilidades de cada área... por exemplo... achar que só o profissional de Educação Física vai dar conta...*
>
> *P5: uma vez... há algum tempo... nós tivemos uma orientação com esse grupo de pessoas daqui desta rede... mas foi uma vez só... não foi uma parceria... não houve uma troca... nós fomos lá só para ouvir...*

Em relação à temática da inclusão, a necessidade latente que pode ser observada nos discursos do grupo focal é a ausência de orientação pedagógica para percorrer o melhor caminho, embasada em referencial teórico, mas com exemplos práticos de como pode ser o trato com os estudantes, pois o que se nota, inclusive dos professores que já estão na rede a mais tempo, é uma desorientação que os frustra enquanto profissionais, desestimulando no decorrer dos anos.

No contexto da rede municipal de Suzano, há aproximadamente 350 crianças com deficiência, conforme dados informados pela equipe do Setor de Educação

Especial da Secretaria Municipal, sendo o autismo a deficiência mais comum. A premissa da rede é a escola inclusiva, onde os estudantes com deficiência estão inseridos na escola regular comum, próximo a suas residências. Assim, com a rotatividade de professores de Educação Física pelas escolas, a maioria dos docentes possui acesso aos estudantes com deficiência frequentemente (ANDRIOLI, 2019).

Segundo o documento Orientações Curriculares Municipais de Suzano (2016), o trabalho da Educação Especial do município de Suzano, tem seu foco no Atendimento Educacional Especializado, garantindo o direito da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, os professores se sentem inseguros para o trabalho na perspectiva inclusiva, pois admitem que o desafio é grande e o suporte pedagógico é insuficiente, relatando carência de formação continuada que atenda às necessidades específicas da realidade municipal, principalmente voltadas para a Educação Física escolar (ANDRIOLI, 2019).

Ainda, no mesmo documento, é apresentado o trabalho do professor de atendimento educacional especializado. Está descrito que as escolas podem contar com ação desses professores, que atuam diretamente na escola onde o aluno com deficiência está matriculado, articulando ações com as famílias e professores da classe comum e realizando o atendimento ao aluno (SUZANO, 2016). Essas ações ocorrem em articulação com profissionais das áreas da psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia, que também realizam trabalho de orientação a famílias, professores da classe comum e funcionários das unidades escolares, além de contribuir em formações para esse mesmo público – caracterizando um trabalho educacional e diferenciando-se da atuação clínica (ANDRIOLI, 2019).

No entanto, como foi apresentado nas respostas dos professores acima, este trabalho de formação pela equipe multiprofissional existente na Secretaria Municipal de Educação encontra-se comprometido em relação aos profissionais da área de Educação Física e acaba refletindo na vida escolar das crianças com deficiência. A não existência de um coordenador técnico para a área de Educação Física reforça esta condição, gerando falta de conhecimento e consciência por parte dos professores de Educação Física, bem como os demais profissionais.

Assim, a partir dos pontos acima apresentados, pode-se afirmar que a construção deste trabalho intelectual de caracterização da área de Educação Física e

da proposta de ações para a sistematização curricular é um grande passo dado na direção da superação das lacunas que atualmente comprometem o trabalho docente na rede municipal de educação de Suzano. Esta proposta de ações poderá fornecer uma ponte entre os integrantes da secretaria que estão à frente da elaboração curricular e os docentes da rede municipal.

## 4.4 Análise Do Produto

Ao fim dos encontros do grupo focal foi constituído o produto técnico final, sendo sugerida uma proposta de ações para a futura sistematização curricular da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, organizada a partir de necessidades fundamentais do contexto atual, identificadas nas discussões e traduzidas em prioridades no quadro abaixo. Para cada prioridade foram estabelecidas metas consideradas pertinentes à condução de um trabalho sustentado em objetivos educacionais claros e factíveis. Assim, ações foram definidas para o alcance de metas. O grupo focal deliberou por ações passíveis de serem executadas pelos docentes e gestores da rede municipal, como pode ser observado abaixo:

**QUADRO 22 - Proposta de ações para a Sistematização Curricular da Educação Física**

| PRIORIDADE DEFINIDA | METAS | AÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO |
|---|---|---|
| **Concepção de Educação Física** | -Identificar junto aos professores de EF da rede quais as principais concepções do componente que permeiam suas práticas pedagógicas;<br>- Proporcionar um alinhamento teórico dos objetivos educacionais da EF aos documentos normativos da esfera municipal, estadual e federal. | -Estudo das diferentes concepções teóricas da EF;<br>-Estudo aprofundado da concepção apresentada no documento municipal: multiculturalismo.<br>-Revisão dos objetivos construídos nos demais documentos normativos quanto à pertinência ao contexto municipal. |
| **Documento Norteador** | Construir material norteador para as práticas de ensino no tocante a objetivos a serem alcançados. | -Pesquisas nos documentos balizadores (levantamento de dados bibliográficos);<br>-Pesquisas com os atores (estudantes, comunidade escolar e docentes);<br>-Parceria com instituições de ensino superior;<br>-Parcerias com profissionais da área;<br>-Pesquisa sobre infraestrutura escolar para a EF. |

(continua)

(conclusão)

| | | |
|---|---|---|
| Definição de objetivos | **- Assegurar objetivos condizentes com as políticas educacionais contemporâneas para a área, traçando as habilidades e competências para cada ano.** | **-Revisão do documento municipal "Orientações Curriculares da Rede Municipal de Suzano" e demais balizadores;**<br>**-Respeito aos objetivos da esfera federal e estadual;**<br>**-Construção dos objetivos da identidade local.** |
| **Sequenciamento de conteúdos mínimos ao longo dos anos/bimestres** | -Sistematizar de forma gradual diversificando os temas da cultura corporal;<br>-Estabelecer critérios de seleção dos conteúdos. | -Utilização dos referenciais nacionais, estaduais e municipais para balizar a construção da sistematização;<br>-Consulta aos livros didáticos da área;<br>- Mapeamento (consulta à comunidade escolar). |
| **Estratégias metodológicas** | Estabelecer critérios mínimos privilegiando metodologias que valorizem o saber sobre o fazer e o saber ser, além do saber fazer. | -Pesquisa junto aos professores de EF da rede sobre as estratégias metodológicas que já são utilizadas;<br>-Busca na literatura de diferentes estratégias metodológicas como vivências, tematização, problematização, ludicidade, contextualização, etc. |
| **Avaliação** | -Estabelecer critérios mínimos sobre avaliação. | -Pesquisa na literatura sobre temas avaliativos condizentes com a concepção de educação que o grupo vier a definir;<br>-Pesquisa junto aos professores de EF da rede sobre as formas de avaliação que já são utilizadas. |
| **Inclusão** | - Traçar os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação numa perspectiva inclusiva;<br>-Apresentar opções de práticas corporais de inclusão. | -Estudo teórico sobre o tema;<br>-Estudo sobre as deficiências existentes na rede;<br>-Pesquisa de campo sobre as boas práticas de inclusão;<br>-Reuniões regulares com a equipe multidisciplinar de A.E.E. |
| **Encontros com o coletivo periódicos** | HTPC's centralizados. | -O grupo se responsabiliza inicialmente pela condução dos trabalhos até a definição de um coordenador técnico da área;<br>-Promover debates com os professores da rede sobre temas centrais do currículo apresentados nesta proposta. |
| **Formação continuada** | Definir temas prioritários para a formação continuada tão necessária à qualidade educacional. | -Levantamento de temas tradicionais e contemporâneos, de grande repercussão;<br>-Seminário de práticas pedagógicas aberto à comunidade externa (ouvinte e participante) **com apoio da SME.** |

Fonte: Autora, 2019

Este produto técnico final visa o fornecimento de informações aos gestores municipais de Suzano para que possam usá-las na tomada de decisões e, assim, melhorar a qualidade da Educação Física escolar do município. A proposta elaborada apresenta prioridades, metas e ações estratégicas que visam o estabelecimento de parâmetros curriculares a partir dos dados da realidade, em consonância com os documentos normativos. Esta proposta apresenta caminhos possíveis para a elaboração de parâmetros curriculares de natureza coletiva, sua implementação e avaliação periódica, alinhados ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, às melhorias educacionais na rede municipal de Suzano.

### 4.4.1 Impactos da Proposta de Ações para a Educação Física Escolar do Município de Suzano

Ao alcançar as prioridades e contemplar as metas traçadas aqui nesta proposta através das ações projetadas, os impactos na realidade serão de grande relevância para os estudantes do ensino fundamental da rede municipal de Suzano.

O estabelecimento de uma concepção teórica que seja decorrência do estudo das teorias curriculares, dos documentos normativos e discussões com os professores que apresentam seus conhecimentos acadêmicos e profissionais acerca do tema, favorecerá no desenvolvimento da identidade com a rede que os mesmos trabalham, além de uma autoridade intelectual que permitirá planejar, implementar e avaliar o trabalho com maior segurança e autonomia, sabendo quais os principais objetivos educacionais que a rede almeja para o desenvolvimento global dos estudantes.

As evidências apresentadas nas análises desta pesquisa, retratam o potencial intelectual dos docentes de Educação Física da rede municipal de Suzano, demonstrando ser possível alcançar um contexto de identidade teórica entre os pares que permitirá a realização de um trabalho mais efetivo (eficiente e eficaz) em relação aos objetivos traçados, numa perspectiva micro (unidade escolar) e macro (rede municipal). A identidade teórica aqui manifestada não se reporta a uma única forma de pensar, a exemplo dos participantes desta pesquisa, mas que a partir das várias formas de pensar e do seu reconhecimento, o pensamento coletivo seja direcionado

para um norte, um ideal de sociedade, ponderando aspectos que não seriam possíveis ser considerados a partir de um único olhar, ou de olhares que não conhecem a realidade a que se destina o projeto educacional.

Com uma concepção teórica que permita vislumbrar um ideal educacional para a realidade municipal de Suzano, é fundamental sistematizar um trabalho coerente com as finalidades gerais. Nesta pesquisa, os professores participantes externaram a necessidade de um documento norteador para o trabalho que represente um suporte pedagógico central, definidor de objetivos gerais, conteúdos mínimos, possibilidades metodológicas e avaliativas baseadas em critérios coerentes, pautado por paradigmas educacionais inclusivos e por políticas educacionais contemporâneas nas esferas municipal, estadual, nacional e internacional.

Para retratar a urgência da sistematização curricular, a UNESCO publicou em 2014 uma pesquisa mundial em Educação Física escolar para melhorar a política em Educação Física em todo o mundo. Entre os principais resultados, o documento aponta que, mesmo garantida em lei, não há efetividade do trabalho em diversas regiões, principalmente aquelas onde a responsabilidade curricular está em escolas individuais, ou seja, em contextos de implementação localizada dos currículos. Outro problema encontrado, mesmo com a garantia da lei, é o status de menor importância atribuído ao componente e aos seus professores. Exemplo disso, em Suzano, são os prolongados períodos em que os estudantes permanecem sem as aulas de Educação Física devido à falta de professores por motivos diversos e as lentas políticas de contratação.

Assim, em 2015, a UNESCO publicou as “Diretrizes em Educação Física de Qualidade Para Gestores de Políticas”, já mencionadas nesta pesquisa, que estabeleceu metas a serem cumpridas na elaboração do currículo com vista a melhoria educacional. São elas:

- Integração entre igualdade e inclusão;
- Sequência e progressão, com objetivos e resultados definidos;
- Oportunidades para o aprimoramento de habilidades e compreensão sobre o movimento, além do conhecimento do patrimônio cultural;
- Cooperação e competição saudável;
- Estilo de vida saudável e ativo ao longo da vida;

- Desenvolvimento da liderança, comunicação, trabalho em equipe e desenvolvimento de vários domínios da aprendizagem (físico, afetivo, social e cognitivo);
- Desenvolvimento de valores alinhados aos ideais de cidadania mundial;
- Oportunidades interescolares e extraescolares, ampliando vínculos com a comunidade;
- Integração com outras áreas de aprendizagem;
- Avaliação da efetividade curricular;
- Engajamento em redes de pesquisas e parcerias;
- Compartilhamento de boas práticas na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ao tomar conhecimento das metas apresentadas pela UNESCO para a elaboração do currículo com vista à Educação Física de qualidade, pode ser constatado que as discussões do grupo focal convergem no mesmo sentido e, por isso, devem adquirir maior importância do ponto de vista de gestão sistêmica governamental, pelos impactos positivos que serão produzidos na realidade submetida. Os apontamentos feitos pela UNESCO merecem maior reconhecimento e atenção, devido à Educação Física brasileira apresentar um perfil semelhante aos resultados expressos na pesquisa mundial em Educação Física escolar (UNESCO, 2014).

Com relação ao estabelecimento de objetivos e conteúdos, esta pesquisa da UNESCO (2014) demonstrou que as reformas educativas têm estimulado mudanças nos currículos da Educação Física, direcionando para objetivos curriculares que buscam resultados cognitivos (conhecimento/saber), psicomotores (habilidades/fazer) e afetivos (atitudes/valores), associados ao desenvolvimento e manutenção de um estilo de vida saudável e ativo ao longo da vida, e estimulando conteúdos com uma gama ampla e equilibrada de oportunidades nas atividades curriculares para mudar o status histórico do esporte como conteúdo predominante. Desta forma, a conscientização sobre os objetivos no campo conceitual, procedimental e atitudinal e a formação para ofertar a diversificação de experiências corporais aos estudantes enriquecerá as aprendizagens e o acesso ao conhecimento, objetivo central da escolarização.

Para o alcance das prioridades estabelecidas nesta proposta, as ações projetadas se concentraram em pesquisas bibliográficas, estudos de campo, parcerias com membros internos e externos à rede e seminários para trocas de experiências profissionais. O impacto dessas ações é amplo, pois reflete na formação continuada do professor, na valorização, motivação e autoestima docente, na autoridade e competência profissional e na visibilidade da área perante a comunidade escolar, resultando na ampliação de sua contribuição educacional em linhas gerais com maior qualificação das aulas de Educação Física.

A formação continuada é amplamente defendida no campo educacional como uma forma de melhorar os níveis de qualidade da educação. Neste sentido, como forma de viabilizar o desenvolvimento desta proposta de ações, o grupo focal sugeriu a retomada dos encontros com o coletivo periódicos que sempre possuíram características formativas, mas que não se consolidaram como uma política continuada, distanciando os pares profissionais e dificultando a formação continuada em serviço.

O impacto da retomada desta ação por parte dos gestores da SME favorecerá, além da sistematização curricular da Educação Física escolar rede municipal que é uma necessidade fundamental, a criação de uma comunidade profissional dinâmica e colaborativa, com apoio mútuo e trabalho compartilhado, criando estratégias para os professores aprenderem e experimentarem novas abordagens de ensino, incorporando as que considerarem bem-sucedidas em seus repertórios. Este ambiente suprirá muitas dúvidas e necessidades formativas do professor capacitando-o em serviço, sem que seja necessário a SME buscar continuamente formações com pessoal externo.

Quanto ao estudante, através da colaboração da Educação Física escolar firmemente consolidada em bases teóricas e normativas (nas questões de planejamento, implementação e avaliação), voltadas para o desenvolvimento integral e para a cidadania global, e pautadas por uma educação inclusiva e de qualidade, que promove oportunidades de aprendizagem, sua formação como indivíduo se desenvolverá no sentido do pensamento crítico, criativo e inovador, na resolução de problemas e na tomada de decisões, com habilidades como a empatia, a abertura a experiências e outras perspectivas, habilidades interpessoais e comunicativas, além da aptidão para construir redes e interação com pessoas de diferentes históricos e

origens, definindo cidadãos autoconfiantes e responsáveis em relação as questões pessoais e sociais mais próximas ao contexto de sua realidade e mais globais.

É fundamental relembrar, como já foi mencionado nesta pesquisa, que o currículo é um artefato social sujeito a mudanças de acordo com os padrões e tendências, portanto, não significa o engessamento de práticas pedagógicas, mas pelo contrário, o mesmo se expressa como uma legitimação das práticas onde o professor desenvolve a autonomia no processo educativo. Assim, o currículo se apresenta de forma racionalizada, representando uma fonte documental oficial para o trabalho num formato concreto, permitindo o estabelecimento de novas políticas a partir de parâmetros que visam igualdade de oportunidades, respeitando aspectos de cada contexto. Seu impacto na comunidade se expressa através de dois objetivos principais, um de caráter simbólico, através da legitimação das intenções educativas por meio da publicação e comunicação do mesmo, e outro de caráter prático, que é a distribuição de recursos e benefícios para a comunidade escolar.

### 4.4.2 Viabilização para a Efetivação da Proposta de Ações

Um trabalho de tal relevância se reflete como um bem imensurável para a população a que se destina, pois é uma política de longo prazo que impacta na mudança de hábitos, comportamentos, oportunidades, contribuindo com o desenvolvimento de uma formação integral com reflexos ao longo da vida, por isso deve ser planejado num formato tangível. Neste sentido, há que se pensar em custos para a sua viabilização.

Antes de colaborar com ideias de implementação, é importante frisar que as proposições expostas aqui tem o intuito de exercitar o olhar para possibilidades reais de viabilização de estudos formativos, sendo este modelo apenas um de muitos, que, como outros, apresentará limitações que serão debatidas no momento da implementação, sendo minimizados os fatores negativos. Outro ponto importante é a consciência de que todo o processo deve ser flexível e adaptável respondendo às demandas que surgirem no desenvolvimento.

Com a intenção de colaborar com o mínimo de custos e o máximo de ganhos à SME de Suzano, aos docentes, às rotinas escolares e principalmente aos estudantes, é fundamental que o desenvolvimento desta proposta ocorra em horário de trabalho, mas sem comprometer o andamento das aulas na rede municipal, podendo-se avaliar como favorável o contexto atual em que os professores de Educação Física possuem um terço de sua jornada para outras finalidades pedagógicas.

Na rede municipal de Suzano os docentes contam com horários específicos para estudos e atividades afins, sendo chamados, na lei municipal 4392/10, de "Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC". A instrução municipal vigente SME nº 13/2019 (Apêndice VI), considera o HTPC o momento por excelência de formação continuada, reflexão, planejamento e avaliação das práticas pedagógicas. Em seu artigo 7º, diz que o HTPC deverá ser destinado a reuniões de estudos, aprofundamento curricular, aperfeiçoamento profissional, entre outras atividades pedagógicas. Estes documentos normativos vêm ao encontro da legislação federal 11738/2008 e do Parecer CEB 18/2012, que preveem 1/3 da jornada destinada a estudo e outras atividades pedagógicas, entre elas, a formação continuada.

Neste contexto, é fundamental a flexibilização do cumprimento de parte desta jornada que compõe o HTPC na unidade escolar, sendo cumprida nas dependências da Secretaria ou de uma unidade escolar específica para a realização de reuniões com vista ao desenvolvimento das ações propostas para a sistematização curricular em nível municipal. As datas serão em comum acordo com a Secretaria Municipal e os professores, e a prioridade é que os horários utilizados sejam os horários de estudo mencionados logo acima no texto. Portanto a duração para o desenvolvimento das ações pode tornar-se mais extensiva ou menos, de acordo a acessibilidade oferecida pela gestão da SME.

Com o delineamento das ações necessárias apresentado aqui nesta pesquisa, as próximas etapas são a obtenção dos dados, o estudo analítico, considerando os documentos normativos, e o fornecimento das informações relevantes para a concretização da proposta.

Considerando a realidade de rede municipal em 2020, com um quadro de docentes de aproximadamente 80 professores de Educação Física (devido ao ingresso de aproximadamente 40 docentes em 2020), divididos nas três regiões da

cidade (Norte, Centro e Sul), uma alternativa encontrada é a realização de reuniões formativas numa escala de datas (semanais, quinzenais ou mensais), com uma divisão dos grupos de acordo com as 3 regiões, respeitando seus horários de trabalho, totalizando 6 grupos. As reuniões em locais descentralizados favorecem na redução de custos e tempo de deslocamento aos docentes, otimizando o tempo reservado ao desenvolvimento dos momentos formativos.

Embora o foco principal desta proposta seja o desenvolvimento das ações para a sistematização curricular, estes momentos coletivos podem ser observados como uma situação experimental para avaliar a viabilidade da continuidade dos mesmos, tornando-os permanentes, com o intuito de formação continuada. É primordial os gestores compreenderem que os horários formativos nas unidades escolares, apesar de relevantes, não contemplam muitas necessidades formativas dos professores de Educação Física, pois estes não possuem pares com a mesma formação para que ocorra o mínimo de troca de experiências, e não existe por parte da SME nenhum mecanismo para que isso ocorra.

Todas as evidências apresentadas aqui nesta pesquisa contribuem no sentido de enxergar a necessidade de alterações do ponto de vista de qualificação da Educação Física. Um contexto de formação coletiva periódica, como foi apontado pelo grupo focal, pode por exemplo, culminar em eventos como seminários onde os trabalhos bem-sucedidos são compartilhados com a comunidade educacional, tornando-se de grande relevância para os estudantes, para a rede e para a valorização profissional, conforme foi apontado pelo grupo focal.

Diante do compromisso firmado de analisar a realidade municipal de Suzano trazendo dados para novas tomadas de decisões em busca da qualidade da Educação Física escolar, este estudo será apresentado aos docentes e gestores num seminário onde apontará os seguintes aspectos:

**QUADRO 23 - Seminário de Devolução das Ações do Grupo Focal**

| SEMINÁRIO DE DEVOLUÇÃO DAS AÇÕES DO GRUPO FOCAL | |
|---|---|
| **O contexto da pesquisa** | Problema, justificativa, objetivos e relevância. Estruturação da pesquisa. |
| **Os dados levantados e análises realizadas** | Perfil dos docentes de Educação Física participantes. Dados e análises do contexto - aproximações com a teoria e normatizações, dos insumos - possibilidades de infraestrutura e dos contextos de práticas pedagógicas, do processo e do produto - proposição de mudanças qualitativas. |

(continua)

(conclusão)

| | |
|---|---|
| **Os resultados encontrados** | Relacionados aos dados e análises, significatividade para a comunidade educacional e para a sociedade, impacto da efetivação. |
| **Viabilização para a efetivação da sistematização curricular** | As condições de acessibilidade, a disponibilidade dos docentes, a compreensão da relevância por parte dos gestores escolares e sistêmicos. |

Fonte: Autora, 2020

A devolução dos resultados é parte do compromisso de contribuir para o avanço qualitativo da realidade num contexto pesquisado.

Assim, o seminário demonstrará o contexto que esta pesquisa foi embasada, sendo docentes de todas as regiões da cidade de Suzano, coletando informações para desenvolver um parâmetro avaliativo da realidade. Os dados levantados permitiram apresentar, de forma amostral, as diversas visões que os docentes possuem em relação a seu objeto de ensino, os recursos humanos, materiais e diretivos que influenciam a prática pedagógica, o processo de análise do documento de orientações curriculares municipal e a elaboração de uma proposta coletiva de ações para a sistematização curricular que se consolidou no produto técnico final deste trabalho.

As análises foram realizadas a partir de vasta fundamentação teórica na área, possibilitando a compreensão de diversas situações, contextos e fenômenos que ocorrem na rede, evidenciados no grupo focal. Os resultados demonstraram a relevância deste estudo, as lacunas existentes na rede e o impacto positivo da concretização da proposta, permitindo sugerir formas de viabilizar a proposta. Com o apoio da gestão educacional de Suzano, esta proposta de ações para a sistematização curricular da Educação Física se traduz num passo importante rumo à elevação da qualidade da Educação Física escolar. Atualmente a busca pela qualidade já faz parte da postura dos docentes de Educação Física da rede municipal de Suzano comprometidos com seu trabalho, mas também, como pode ser observado, trata-se de uma prerrogativa global para a educação no século XXI.

### 4.4.3 Avaliação do Produto pelo Grupo Focal

A avaliação do produto é a última etapa do método CIPP empregado nesta pesquisa. Seus objetivos são relacionar os resultados aos objetivos iniciais e avaliar o valor geral de um procedimento em termos de seus efeitos. Uma avaliação foi realizada pelo grupo focal, levando ao processo de reflexão sobre o estudo conduzido e o produto técnico final, com intenção de analisar se os objetivos iniciais foram atingidos, em que medida ocorreram, quais os fatores determinantes que influenciaram os resultados obtidos e informar aos gestores municipais de Suzano quanto ao futuro do projeto e sua possibilidade de implementação. A sequência das enunciações desta etapa é apresentada no quadro abaixo:

**QUADRO 24 - Avaliação Final**

| |
|---|
| **Conseguimos traçar o perfil do grupo e responder de que forma os diferentes conteúdos da Educação Física são abordados pelos docentes da rede de Suzano?** |
| P7: Sim. A forma de trabalho é diferenciada. |
| P8: A forma de trabalho é mesmo diferenciada. |
| P3: Os diálogos proporcionaram a visualização de que não é de uma única forma. |
| P5: Mesmo sendo diferentes formas de trabalho, há aproximações com os documentos normalizadores. |
| P4: Atualmente cada professor trabalha conforme o currículo ou abordagem que se sente mais confortável. |
| **Conseguimos materializar uma construção coletiva entre os pares para proporcionar uma sistematização de conteúdos tomando como princípio os documentos normalizadores? Em que medida os objetivos foram alcançados?** |
| P7: Sim. O redirecionamento durante as reuniões viabilizou a concretização da proposta. A organização do projeto possibilitou acreditar que as ações podem ser concretizadas, compreendendo que é um trabalho longo. A disponibilidade e potencial do grupo colaboraram para tal materialização. |
| P5: O formato das reuniões foi dinâmico, fácil, descontraído e produtivo, proporcionando a participação e concretização. O grupo focal é uma experiência nova. |
| P3: O formato das reuniões fomentou a discussão. Opiniões divergentes foram formadas, mas o respeito prevaleceu. As etapas foram condizentes e um norte foi se estabelecendo. Os resultados poderiam ser melhores se não houvesse questões impeditivas, por exemplo, mais tempo. |
| P1: A segurança gerada no decorrer das reuniões proporcionou a participação e colaborou para a materialização. |
| P8: Com mais tempo seria possível construir o material norteador, pois os encontros foram produtivos. |
| P4: As discussões levaram a um documento com a opinião de todos que considerou todas as realidades. Mais tempo é necessário para a elaboração de um material mais completo. |
| Quais foram os resultados obtidos em relação aos objetivos e o seu valor agregado para a rede municipal de Suzano, levando em consideração que os principais beneficiários deste projeto devem ser as crianças matriculadas nas escolas da rede municipal? |
| P7: Melhorias com relação ao atendimento e aos direitos garantidos para as crianças. |
| P1: As proposições são para uma educação personalizada que vai reverter para a qualidade da educação no município. A sistematização proporcionará possibilidade, continuidade e garantia. O profissional terá um norte para o trabalho. Mesmo com a mudança de professor, a criança terá garantido o mínimo. Esta proposta apresenta os caminhos para a definição dos conteúdos mínimos. |
| P5: Quando se tem um grupo de pessoas pensando o que a criança precisa para aprender, o valor é inestimável. |

(continua)

(conclusão)

| |
|---|
| P3: O resultado final é de grande valor para as crianças, pois é um documento para a cidade de Suzano que agrega valor e garante os direitos dos alunos. Além disso, valoriza os profissionais da rede e proporciona uma estrutura de qualidade aos professores atuais e ingressantes. |
| P8: A criança terá a continuidade garantida, mesmo mudando de escola. |
| P4: O objetivo principal é ofertar conteúdo de qualidade visando à formação integral do estudante e prepará-lo para o mundo. A discussão sobre isso é produtiva e recompensadora. |
| Quais foram os obstáculos encontrados no decorrer dos encontros? Há proposta de recomendações? |
| P7: O tempo de cada reunião foi curto. Seria necessário mais tempo para melhores resultados. |
| P8: O tempo pode ter comprometido, mas foi muito produtivo. |
| P3: Não há críticas negativas ao projeto. Somente a dificuldade pessoal de um posicionamento da forma mais adequada por ser a primeira vez num grupo focal. |
| P5: O desempenho pessoal poderia ter sido melhor se houvesse mais tempo livre para estudar os temas apresentados. |
| P4: O tempo das reuniões foi insuficiente. É necessário a discussão sobre aspectos da criança, sobre as condições de melhorias do trabalho, para o compartilhamento de saberes e a busca do bem comum. |
| P1: A necessidade de conversar sobre temas que não era foco do trabalho pode ter comprometido. É importante a SME compreender que o tempo é fator primordial para o sucesso de um projeto assim. A SME precisa prover algo para que aconteça, valorizar o poder intelectual dos professores com tempo, espaço e condições. |

Fonte: Autora, 2019

O primeiro problema desta pesquisa foi responder quais concepções teóricas norteiam as práticas pedagógicas dos docentes da rede municipal de Suzano. O grupo respondeu de forma unânime que foi traçado o perfil do grupo focal e foi apontado como característica do grupo a heterogeneidade nas abordagens, mas conseguiram compreender como cada um atua em sua prática profissional:

> *P7: eu acho que sim... conseguimos... ((os demais acenam positivamente)) não podemos afirmar que a forma de trabalhar é unificada... compreendemos que são diferentes formas...*
>
> *P3: isto mesmo... unificada não... mas com vários métodos de abordagem... nós conseguimos porque estava em nossa fala... cada um falou no que acredita... como cada um vê é como cada um trabalha...*
>
> *P5: mas nós conseguimos compreender como são abordados... a resposta é sim... [...] se formos olhar o que as pessoas trabalham não foge do que temos como documentos normalizadores...*
>
> *P4: no momento cada professor trabalha com sua crença... segue o currículo ou abordagem que se sente mais confortável e executa o trabalho...*
>
> *P2: deu para traçar o perfil do grupo... embora não seja o grupo todo... é uma amostra válida no meu entendimento... é um grupo comprometido... é um perfil de pessoas comprometidas com a Educação Física... com a prática... tem interesse em melhorar sua prática... um indicativo disso é a participação nos encontros... nas discussões isso ficou claro... então mostra esse perfil... a Educação Física dá espaço para cada um se aproximar a uma linha e ter uma linha de trabalho em Suzano... a Educação Física ao longo do tempo permitiu que diversos tipos de profissionais se formassem com características diferentes... com jeitos de trabalhar diferentes... com visões diferentes com*

> *relação à Educação Física escolar e Suzano não é diferente... é óbvio que ainda falta esse alinhamento...*

As experiências pessoais, a formação acadêmica e as experiências profissionais influenciam os modos de atuação profissional. Dentro do campo da Educação Física, o domínio de vários métodos de abordagem favorece qualitativamente as aprendizagens desde que implementados com uma didática coerente, e a troca de conhecimentos entre os professores é uma forma de superar as fragilidades apresentadas.

A materialização de uma construção coletiva entre os pares com vista a proporcionar uma sistematização de conteúdos foi outro problema levantado desta pesquisa para ser respondido através das reuniões do grupo focal. Nesta última etapa avaliativa foi questionado "Conseguimos materializar uma construção coletiva entre os pares? Em que medida os objetivos foram alcançados?" Os participantes realizaram uma avaliação positiva do projeto como um todo e do produto:

> *P7: sim... ((todos acenam positivamente)) eu achei fantástica a visão de redirecionar o grupo... porque realmente nós não daríamos conta... o redirecionamento facilitou com relação a preocupação do tempo... nos deu um up... vimos que alguma coisa pode ser feito... [...]reunir uma galera como essa e tentar sistematizar um produto para ser apresentado dentro do tempo que nós tínhamos... foi uma boa mediação... [...] é um trabalho longo... não é algo para dar conta em pouco tempo... não foi difícil por esses fatores... o grupo estava bem disponível dentro de suas peculiaridades... porque as agendas... as atividades... são muito diferentes... pensando nos contextos diferentes das escolas... mas acredito que não foi difícil até pelo potencial do grupo...*
>
> *P5: a prova está aí... [...] compartilho do mesmo sentimento... no início a minha expectativa era de que fosse uma coisa muito difícil... pensei... meu Deus do céu o que estou fazendo? onde estou me metendo... você nos puxava para fazer os comentários... para poder conversar sobre os assuntos... achei que ficou muito leve... achei que foi bom... muito produtivo... e de uma forma descontraída... para mim não foi maçante... é algo novo para nós...*
>
> *P3: não foi maçante... foi inspirador... não tenho vergonha de falar em público... mas quando estamos na frente de outro profissional... pensamos... ai meu Deus... o que vou falar para um cara que sabe tanto ou mais que eu? eu sou quase nada... então a minha expectativa quando cheguei era essa... um friozinho na barriga... pensei vou ficar na minha... ((risos)) mas foi ficando uma coisa legal... que você consegue falar... consegue ouvir... as opiniões são diferentes... mas ninguém entrou em atrito por conta disso... todo mundo acredita numa Educação Física... independente se é multiculturalista... se é outra concepção... então isso foi se diluindo... foi ficando estável... foi tendo uma direção... um norte... as etapas foram condizentes... acho que o grupo poderia contribuir mais... se não tivesse um monte de coisas nos atrapalhando...*

> *P1: eu sou novo na rede... sou novo na área... eu acompanho o trabalho de vocês... e eu tenho vocês como/ até no jeito de falar... eu penso... eu queria ser igual... ((risos)) então eu fiquei com medo... mas foi muito bom... conforme ia desenrolando as reuniões eu me inteirava e conseguia também pensar em coisas... no decorrer não foi pesado... tornou-se mais leve do que inicialmente eu pensei... as vezes eu falo que sou tímido... mas não é tanto a timidez... é mais insegurança... e quando você se sente mais seguro você consegue contribuir... e ao longo do tempo me senti um pouco mais seguro...*
>
> *P8: acredito que se tivéssemos mais tempo disponível para esse tipo de reunião a gente tinha conseguido fechar um documento norteador... pois as discussões foram muito produtivas...*
>
> *P4: conseguimos compartilhar experiências e ter momentos de discussões divertidas que levou a um documento com a opinião de todos... levando em conta todas as realidades... embora precisássemos de mais tempo para criar um material completo e preciso que atinja a todos... foi muito positivo o grupo focal...*
>
> *P2: em se tratando de um currículo para a rede... até mesmo da sistematização... caberia lógico um aprofundamento maior... um estudo maior de documentos... entre outras coisas... para podermos discutir com mais profundidade... mas eu achei muito proveitoso dentro da proposta que foi lançada... construímos um material importante... interessante a ser consultado porque é fruto das experiências de professores comprometidos com a prática... com a Educação Física... é um material rico que deve ser consultado para que numa nova investida no currículo ou algo parecido... seja já um norteador para novas propostas neste sentido... diante disso esse objetivo acho que foi alcançado...*

É possível afirmar que os objetivos foram alcançados e uma motivação e confiança foi gerada com o desenvolvimento dos encontros. Os estudos dos documentos norteadores e as experiências trazidas pelos profissionais da área possibilitou a elaboração de uma proposta que atenda às necessidades da realidade de Suzano. Assim, o presente trabalho fomentou o potencial intelectual do grupo em benefício do desenvolvimento das crianças suzanenses e isso colaborou com a construção dos objetivos.

O redirecionamento foi pertinente para a construção do produto final devido ao tempo que tiveram, pois o grupo avaliou que não alcançaria os objetivos traçados inicialmente porque demandaria maior tempo para que obtivesse sucesso. Essa iniciativa mostrou aos participantes do grupo que são capazes de melhorarem seu contexto e isso elevou a autoestima dos integrantes do grupo.

Com objetivo de compreender qual o impacto da proposta sobre os seus beneficiários finais, foi questionado quais foram os resultados obtidos em relação aos objetivos e o seu valor agregado para a rede municipal de Suzano, levando em consideração que os principais beneficiários deste projeto são as crianças

matriculadas nas escolas da rede municipal. Foi avaliado pelos participantes como de grande relevância, como pode ser observado:

> *P7: melhorias... com relação ao atendimento e aos direitos garantidos para ela...*
>
> *P1: o que propusemos... em vários momentos foi pensando nesta criança... em quem ela é de fato... a criança de Suzano... do bairro tal... isso traz uma educação personalizada mesmo e não uma coisa que está distante... então acredito que essas propostas podem de certa forma reverter para uma educação de qualidade neste sentido... porque é próximo do que as crianças devem ter e traz qualidade porque pensa numa sistematização... essa sistematização é boa para a criança porque ela vai ter essa possibilidade... vai ter essa continuidade... e garantia... o profissional vai ter o norte para poder trabalhar com aquela criança... e mesmo que mude o profissional... ela vai ter garantido um mínimo... embora não tenhamos ainda definido os mínimos... mas definimos caminhos para chegar aí...*
>
> *P5: o valor é inestimável para eles... porque se tem um grupo de pessoas pensando o que eles precisam ter para poder aprender... o valor é grande... eles não têm consciência disto... mas mesmo assim é um valor inestimável...*
>
> *P3: pensando com relação a isso... para a rede... falo da SME... é de grande valor o que estamos fazendo... não é pouca coisa não... mesmo porque... tem um grupo de diretores fazendo isso já... existem outros currículos por aí que não diferenciam muito do que estamos nos propondo a fazer... se Suzano hoje está fazendo isso com os diretores... e se outras redes também já fizeram e conseguiram agregar valor para a aula... não só para o professor... mas eu digo professor-aluno... se essa interação acontece de forma satisfatória e garante os direitos dos alunos...é de grande valor para as crianças o resultado final disto... porque estamos pensando num tipo de criança... estamos elaborando um documento para entregar para SME... para Suzano... então será revertido fielmente para eles... também para o profissional que está na rede e o que está pensando em entrar na rede... porque penso no profissional que olhará o currículo de Suzano e dirá... nossa... quero entrar lá... porque os profissionais que estão lá pensam nas crianças de Suzano... pensam em rede... pensam na Educação Física de Suzano... não estão lá apenas para dar aulas... um projeto grande...*
>
> *P8: se tivéssemos um documento norteador... seria bom não só para os professores como para as crianças que teriam a continuidade da sua educação garantida mesmo mudando de escola...*
>
> *P4: o grupo tem o objetivo de levar as crianças conteúdo de qualidade... alcançando a formação integral do aluno... e quando pessoas se reúnem para uma discussão que leva em conta o aluno/criança não tem como não ser produtivo... recompensador... o objetivo aqui é preparar o aluno para o mundo....*

Com relação aos resultados obtidos e o valor agregado aos alunos, a garantia de direitos é o principal valor agregado. O atendimento e as melhorias que esta proposta traz, são fundamentais para os alunos da rede. No desenvolvimento da proposta o grupo pensou a todo momento na criança de Suzano, na realidade suzanense, então a proposta busca uma educação condizente com a realidade e não

uma educação que está distante dos alunos. Isto reverterá para uma educação de qualidade, pois a sistematização possibilita a base das aprendizagens essenciais, além da continuidade e garante o norte a todos os profissionais.

O último questionamento pretendeu avaliar quais foram os obstáculos encontrados no decorrer dos encontros e se há proposta de recomendações. O grupo apresentou uma preocupação quanto a viabilização da proposta:

> *P7: eu acho que a questão do tempo no dia... as duas horas se transformaram em uma hora e meia... e para o grau de complexidade do que está sendo proposto o tempo foi um ponto negativo... se tivéssemos mais tempo seria melhor... para tentar a garantia de um número mínimo de profissionais você buscou que fosse dentro do horário... que é o que todos buscam mesmo... mas não sei se teria que ser mais tempo dentro do horário de trabalho ou se teria que ser um horário fora do horário do trabalho para que se tivesse mais tempo... pois é uma discussão muito complexa para se fazer em pouco tempo no dia... não se trata da quantidade de encontros... mas em cada encontro ficamos com a agonia de que precisávamos de mais... de quero mais... é o único ponto negativo que eu vejo... pela viabilidade mesmo... da organização para que déssemos conta do que precisasse...*
>
> *P8: talvez o tempo... mas o projeto a meu ver foi muito produtivo...*
>
> *P3: eu vou no mesmo sentido deles... o tempo... mas é uma primeira vez nossa... então vamos fazendo sobressaltos... dificuldade de nos colocarmos na situação como deveríamos... poderíamos... como seria o correto... mas crítica negativa não... já fizemos várias críticas a Suzano...*
>
> *P5: vou fazer a mim mesmo... eu gostaria de ter falado mais... participado mais... mas para isso eu teria que ter estudado mais os relatórios... eu não li quase nenhum por conta da correria do dia a dia... para quem tem uma carga de sessenta e sete horas por semana e família não conseguimos dar atenção para outras coisas... minha falha foi nisto...*
>
> *P4: as reuniões eram curtas... acredito que deveríamos nos reunir com maior tempo... em relação ao projeto não existe crítica... como já havia dito... é reconfortante saber que podemos nos unir para pensarmos no melhor para a educação da criança e melhoria do nosso trabalho... e saber que outras pessoas pensam como nós... e até mesmo pensam diferente... porém compartilhando saberes e opiniões podemos chegar a um bem comum...*
>
> *P1: minha crítica... temos poucas opções de nos encontrarmos... e mesmo tendo um foco... várias vezes saímos do foco do trabalho... porque tínhamos necessidade de conversar com outras coisas que tinham a ver com a nossa vida também... foi uma necessidade nossa de conversar e de falar... e como falta isso em outros espaços então interferiu... não que isso seja uma coisa necessariamente ruim... o ruim é não ter esse espaço fora para fazermos essa troca... então o tempo foi pouco também por causa disso... é difícil ter foco se temos essa ânsia por conversar outros assuntos... [...] é importante frisar nos relatórios o que foi colocado aqui na avaliação... a questão do tempo... da disposição... aqui sabemos que valorizamos o que foi feito e o que poderá ser a continuação deste trabalho... mas para a SME valorizar isso precisa compreender que esta ação feita por um agente externo... é algo caro... se vai ser feito pelo profissional da rede sem custo extra... então pelo menos os recursos de tempo precisam ser valorizados... não pode ser uma resposta assim... façam como dá ou se virem... por exemplo... nos viramos para que acontecesse... mas a regra não deve ser assim... a SME também*

> *precisa prover algo para que aconteça... valorizar o poder intelectual que temos... com tempo... espaço... condições...*

O tempo foi apresentado como o principal fator, tanto em relação à elaboração da proposta (apresentaram situações individuais e coletivas), quanto em relação a sua efetivação posteriormente. Pode ser percebido que o grupo valoriza muito o trabalho construído durante as reuniões e esperam que a SME avalie o grau de relevância da proposta e os efeitos positivos da sua concretização.

Considerando o universo da rede municipal de Suzano e as experiências passadas exitosas dos encontros com o coletivo (HTPC's centralizados), pode-se afirmar que é possível organizar um trabalho que minimamente vá norteando e apresentando possibilidades pedagógicas aos docentes. O grupo focal chegou a um resultado relevante e consoante às necessidades do contexto da rede municipal de educação de Suzano através da competência profissional, do compromisso ético com a profissão e da motivação gerada a cada encontro.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve objetivo de analisar a realidade da Educação Física escolar na rede municipal de Suzano, com intuito de constituir dados relevantes para a futura composição de um programa curricular sistematizado que visa o ensino de qualidade. Sua função social torna-se muito relevante no contexto educacional do Município de Suzano, pois desde a implementação das aulas com professores de Educação Física até o presente momento este tipo de levantamento de dados não foi efetuado. Então, é possível compreendê-la como um parâmetro avaliativo, convertendo-se em um instrumento para novas tomadas de decisões em busca da qualidade da educação. Além disso, cumpriu com o papel formativo, colaborando com o desenvolvimento profissional dos docentes.

É importante ressaltar a dimensão democrática necessária para a elaboração da sistematização curricular, conforme foi descrita ao longo da pesquisa, como um caminho que está amplamente pautado nas bases legais, mas também se encontra

legitimado no campo educacional no tempo atual. Este percurso, sendo democrático, levará ao reconhecimento das reais necessidades educacionais para o currículo municipal da Educação Física de Suzano, considerando o tempo de atuação dos professores de Educação Física na rede e as características do formato de trabalho como a rotatividade pelas escolas anualmente.

A pesquisa permitiu avistar potencialidades na rede municipal para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, mas também evidenciou obstáculos basilares à concretização de objetivos fundamentais na Educação Física escolar. Os indicadores levantados nas análises de contexto, insumos, processo e produto, método empregado nesta pesquisa, permitem reconhecer uma série de influências que têm moldado diversamente a Educação Física escolar da rede municipal de Suzano e propor alternativas de melhorias.

Na análise de contexto foi possível compreender que a formação inicial dos professores participantes ocorreu em períodos variados e a formação continuada em temas distintos, contribuindo (conjuntamente com outros fatores como a experiência pessoal, profissional, pressupostos políticos e ideológicos) para compreensões diversificadas em relação ao conceito que possuem sobre a Educação Física e como atuam em suas práticas, ficando evidente que os professores adotam múltiplas abordagens nos contextos de práticas pedagógicas, com algumas tendências predominantes nos seus discursos de posicionamento.

Foi possível notar as principais abordagens do contexto da Educação Física, representadas nos discursos do grupo focal, sendo algumas de cunho político e sociológico: Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Sistêmica, Currículo Cultural e PCNs, algumas com enfoque mais psicológicos: Jogos Cooperativos e Construtivista, a abordagem da Saúde Renovada, e um elemento pode ser observado: a ausência da abordagem desenvolvimentista nas discussões. Ainda, a discussão fluiu para a compreensão da Educação Física como uma área de conhecimento que, no campo teórico é compreendida a partir de duas matrizes: científica e pedagógica.

Destaca-se das discussões sobre as abordagens o consenso sobre as práticas corporais da Educação Física serem elementos da cultura, dotados de intencionalidades de acordo com cada contexto histórico, perfazendo a necessidade de uma postura inclusiva por parte do docente, tanto do ponto de vista da seleção de conteúdos, como do ponto de vista metodológico, a fim de que os objetivos tenham

como fundamentos a diversidade de práticas existentes na cultura local, mas que também considerem as influências da cultura global, característica da contemporaneidade.

É notório também, nas discussões, que os professores nem sempre possuem consciência sobre a correlação de seus posicionamentos, mas o grupo focal permitiu uma ampliação deste olhar e uma reflexão aprofundada neste sentido, conforme é comum acontecer em contextos de formação continuada e grupos de estudos. A maior compreensão sobre as diversas abordagens pedagógicas permite uma avaliação mais satisfatória sobre o trabalho e o contexto onde é aplicado, favorecendo a tomada de decisões assertivas no processo e maior sucesso educacional.

Na análise de insumos, os indicadores educacionais evidenciados permitiram produzir um quadro da realidade educacional para a área de Educação Física na rede municipal de Suzano, constituindo-se como um material útil a ser utilizado pelos gestores públicos e educadores que tenham o compromisso com a melhoria da qualidade na educação, podendo, a partir das informações, efetuar ações corretivas em contextos de insuficiência, típico nas realidades brasileiras e na realidade suzanense, ou potencializar ações assertivas observadas. Os levantamentos efetuados foram sobre os recursos humanos, materiais e diretivos. O grupo apontou que existe o acesso aos três tipos de recursos, mas nem todos são suficientes.

Como recursos humanos, o grupo focal manifestou a possibilidade de colaboração dos professores, estudantes, diretores, comunidade e agentes da SME. Em relação aos recursos materiais, identificou a existência de espaço limitados na maioria das unidades escolares e materiais escassos em várias unidades, porém existentes. Já com relação aos recursos diretivos o grupo apontou que contam com o apoio de acervo bibliográfico, documentos normativos, livros didáticos e os documentos escolares, por exemplo, os registros já efetuados de planejamentos, semanários e registros avaliativos.

Nos recursos humanos destaca-se a ausência de um profissional que coordene os trabalhos no sentido de formação continuada, articulação, suporte das necessidades locais, engajamento em projetos intra e interescolares, supervisão, orientação, entre outras tarefas que exigem ações colaborativas específicas da área da Educação Física. Outro destaque é a ausência de políticas intersetoriais, políticas estas que já estão amplamente difundidas no campo educacional da atualidade.

O grupo focal apontou que ocorreu um declínio de esforços dos gestores sistêmicos no decorrer dos anos com relação ao provimento de recursos materiais, gerando lacunas em diversos ambientes, sem políticas de reparação, contribuindo com a desvalorização profissional e social da Educação Física. Estes elementos merecem ser considerados na constituição curricular, pois são situações de adversidades que necessitam de suporte e políticas de superação de fragilidades.

Já com relação aos recursos diretivos, o grupo evidenciou que existe amparo normativo e referencial teórico, mas carência de recursos didáticos. O que pode ser sobressaltado é que o grupo focal atribui alto valor aos livros didáticos, mas ainda carecem de formação para a maior compreensão de como fazer uso dessa ferramenta, devido ao fato de isso normalmente não fazer parte da formação inicial da área pelas suas condições históricas que influenciaram a não valorização desta ferramenta por um longo período. Outra evidência é a necessidade de valorização dos registros escolares como ferramentas que podem ser consultadas na elaboração de um programa de sistematização em rede.

O grupo acredita que uma sistematização curricular pautada em evidências locais, no trabalho que já é realizado, além de considerar o patrimônio histórico acumulado deve ser constituída como ferramenta diretiva que vai dar um suporte legal, pedagógico e formativo aos docentes, por exemplo, para a organização pedagógica suprindo deficiências de aprendizagens dos estudantes e deficiências formativas dos professores, devendo assim ter características flexíveis de modo a atender as necessidades de cada contexto. Além disso, oferece segurança profissional e visibilidade sobre a importância que a área possui no espaço educativo e para sociedade. A compreensão das leis e normas que influenciam no componente curricular da Educação Física permite enxergá-la como um componente que deve receber tratamento curricular sob os mesmos critérios respeitados para as demais áreas do conhecimento.

Na análise do processo, com a revisão do documento municipal vigente de orientações curriculares o grupo focal evidenciou que os direitos e objetivos de aprendizagem contidos no documento se expressam como sinalizadores e estruturantes para a progressão das experiências corporais, demonstrando pertinência para uma possibilidade de organização curricular.

Os direitos de aprendizagem possuem um aspecto educacional universalizante no sentido de aproveitamento de experiências, ressignificando, ampliando e transformando suas aprendizagens, além de oferecer suporte para um trabalho avaliativo e pautar-se em duas premissas: a valorização das diferenças e as experiências lúdicas na educação. Os objetivos de aprendizagem, por sua vez, são alicerces que organizam as experiências educativas, algo ressaltado pelo grupo focal como de alta complexidade, principalmente quando se encara uma realidade em que não existe um estudo aprofundado dos norteadores curriculares. Mas quando compreendidos trazem sentido e relevância para o processo educacional, proporcionando ao estudante contato com o novo, a troca com os demais e a reflexão aprofundada da realidade permitindo intervi-la para o bem próprio e o bem comum. Os princípios observados nos objetivos de aprendizagem são a inclusão, a liberdade de pensamento, o respeito pelas diferenças e a valorização da cultura.

Nota-se, com a revisão do documento, uma importância dada pelo grupo focal para a necessidade de tratar didaticamente o tema que envolve o cuidado com o corpo e a saúde como elemento fundamental das práticas corporais, a ser desenvolvido na transversalidade dos eixos culturais. Para garantir a reflexão sobre o tema, o grupo considera elementar que seja tratado no currículo como um bloco didático com características próprias que vão propiciar subsídios para o trabalho neste sentido.

O resultado das discussões permitiu o grupo focal elencar algumas prioridades para serem apontadas na proposta de ações, sendo elas: concepção de Educação Física, documento norteador, definição de objetivos, sequenciamento de conteúdos mínimos ao longo dos anos/bimestres, avaliação, estratégias metodológicas, avaliação, formação continuada, encontros com o coletivo periódicos e inclusão.

Com o levantamento de prioridades para a sistematização curricular e a sua reflexão, pode ser observado que a consideração aos documentos normativos, pelo grupo focal, representa o compromisso ético com as demandas concretas da sociedade em busca de objetivos voltados ao bem comum nas esferas locais e globais. Para isso é necessário um documento norteador com objetivos, conteúdos e estratégias articulados e com critérios mínimos coerentes para suas escolhas, considerando os conhecimentos e anseios dos estudantes, portanto, se faz primordial dar voz aos mesmos na elaboração curricular e em suas constantes reformas

necessárias. Isto já se traduz num passo rumo à educação inclusiva, outro critério amplamente defendido nas reuniões do grupo focal.

Uma preocupação fortemente evidenciada foi a ausência de encontros para a categoria discutir sobre temas afins, dificuldades, avanços, projetos, experiências bem-sucedidas, ideias, visto que o trabalho educativo é um trabalho intelectual de alta complexidade, pois existem diversos fatores que são dinâmicos durante o processo e necessitam de suporte técnico específico para as diferentes demandas. Um trabalho na perspectiva coletiva já se caracteriza como a formação em serviço, algo tão caro ao grupo de Educação Física de Suzano atualmente, e levanta evidências concretas para a elaboração de uma ferramenta fundamental que é a sistematização curricular. O currículo deve ser fundamentado num trabalho cooperativo, onde os docentes assumem papéis protagonistas, pois são os maiores conhecedores da realidade a que se destina.

Na etapa análise de produto, o produto técnico elaborado é apresentado como uma proposta de ações, constituída em três etapas: prioridades definidas, metas traçadas e estratégias de concretização, visando ao fornecimento de informações aos gestores municipais de Suzano para que possam usá-las na tomada de decisões para o estabelecimento de parâmetros curriculares e, assim, melhorar a qualidade educacional do município.

Um impacto fundamental que um documento curricular formalmente e coletivamente constituído proporciona é a autoridade intelectual sobre o objeto de ensino devido a uma identidade teórica e um norte para o trabalho bem delimitados. Assim, é possível sistematizar um trabalho coerente com as finalidades gerais. Isto gera ganhos na carreira profissional e vida pessoal do docente, pois refletem na valorização, motivação, autoestima e competência profissional. O resultado disto é a sua maior contribuição educacional e maior qualificação das aulas de Educação Física.

Outro impacto de grande relevância é na formação do estudante ao longo da vida, logo, na sociedade, com foco para a formação integral, incluindo o desenvolvimento da cidadania mundial, aspecto importante a ser enfatizado, advindo das políticas internacionais para a educação contemporânea, pautadas por princípios de inclusão e equidade, conforme pode ser observado nos documentos emitidos pela UNESCO para a educação mundial. A educação integral caracteriza-se pelo

desenvolvimento de competências e habilidades para sua atuação na sociedade contemporânea que possui cenários e demandas diversificadas e incertas. Como exemplo dessas competências, podem ser citadas a criticidade, a criatividade, a capacidade de inovação e o protagonismo. Além das habilidades e valores interpessoais que promove a consciência cidadã e a valorização do outro, do ambiente e da sociedade. A sensibilidade para o conhecimento e a apreciação aos aspectos culturais, promovem mudanças de comportamentos como um estilo de vida ativo e saudável que pode influenciar por toda a vida, incluindo escolhas profissionais.

O principal impacto evidenciado pelo grupo focal, como uma proposta política educacional, é a garantia de direitos dos estudantes expressos desde a carta magna brasileira, seguida pelas melhorias nas condições, tornando-se uma base para as aprendizagens essenciais com uma continuidade claramente definida e um norte aos professores em busca de uma Educação Física de qualidade.

O produto técnico final, traduzido numa proposta de ações, está sujeito ao aprofundamento de estudos e reformulações, pois não existe uma solução que seja de “tamanho único”. A identificação das prioridades para qualificar o trabalho podem ser compreendidas como necessidades fundamentais, e não um conjunto de predeterminações, sendo flexíveis e adaptáveis de acordo com as condições e circunstâncias, aspirando sempre padrões mais elevados de qualidade. O método CIPP, modelo de avaliação prospectiva com objetivo de tomada de novas decisões tendo em vista a melhoria educacional, pode ser utilizado como subsídio para a efetivação da proposta sugerida aqui nesta pesquisa, como apoio a outros métodos destinados a projetos educacionais amplos e com objetivos audaciosos como a transformação social.

Neste contexto de pesquisa, pode-se afirmar que os resultados foram positivos e relevantes, traduzindo-se numa proposta de ações que atende as necessidades dos professores da rede municipal no momento atual, considerando os fatores como o tempo dispendido, os esforços docentes para a participação e as condições limitantes para a realização. Porém, mesmo entendido como um passo primário rumo a objetivos maiores, o presente trabalho fomentou o potencial intelectual do grupo em benefício do desenvolvimento das crianças suzanenses e isso colaborou com o alcance dos objetivos.

Esta pesquisa apresentou evidências fundamentais para o processo de elaboração curricular na rede municipal de Suzano, mas longe de ser um trabalho que está chegando ao fim, pode-se afirmar que é apenas uma tarefa essencial iniciada que pretende fomentar novas articulações em benefício da Educação Física da rede municipal de Suzano, e por tratar-se de educação, pode-se afirmar que será em benefício à sociedade.

Como limitações deste estudo de tema tão abrangente e relevante, observa-se as dificuldades enfrentadas para compor o N amostral referente ao grupo focal, o tempo despendido em cada reunião e o número de reuniões. Destaca-se que os resultados poderiam ser mais profícuos se o prazo e/ou tempo fossem maiores. No entanto, esta pesquisa pode tornar-se referência a novos estudos com realidades similares, pois seus relevantes resultados visam dar subsídios para preencher uma lacuna que ainda hoje é realidade em vários contextos do Brasil e do mundo.

Ficou evidente nesta pesquisa que uma questão primordial na formulação de indicadores de Educação Física em busca da qualidade é a formação do professor de Educação Física. Em reconhecimento à diversidade de conceitos e práticas existentes, é prudente adotar princípios que respeitem o conhecimento dos professores e das suas necessidades locais. É importante haver um equilíbrio entre ideais e a realidade, para se fazer necessário a identificação de áreas existentes com inadequações.

Na sistematização curricular é essencial considerar que a Educação Física, nos sistemas educativos, deve ser reconhecida como um componente curricular voltado à participação inclusiva, deve ser integrada com as políticas educacionais e, sempre que possível, envolver parcerias multissetoriais dentro da sociedade.

É possível afirmar que atualmente, na rede municipal de Suzano, os resultados obtidos pela presença dos professores de Educação Física da rede não são suficientemente considerados pela falta de parâmetros avaliativos. Assim, é imperativo que um acompanhamento da evolução da Educação Física seja formalmente mantido para rever regularmente a situação da mesma. Esse acompanhamento periódico de observação regular proporcionará verificações da realidade, e ajudará a avaliar se a retórica política está sendo implementada na prática.

# REFERÊNCIAS


ABID. P.R.J. Educação Física escolar: Uma proposta a partir da síntese de duas abordagens. **Revista Movimento**, v. 5, nº10, 1999. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2455/1120. Acesso em: 12/03/2020.

ALENCAR, G. P. *et al*. Jogos Cooperativos: Relações e Importância na Educação Física Escolar. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 20, nº 2, p. 220-223, 2019. Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/6601. Acesso em: 14/02/2020.

ANDRIOLI, V.S.O. Educação Física Inclusiva: Olhar dos professores de Educação Física das escolas municipais de Suzano. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019. No prelo.

AMABILE, A.E.N. Políticas Públicas. *In:* **Dicionário de políticas públicas**. Castro, C.L.F.; Gontijo, C.R.B.G.; Amabile, A.E.N (Orgs.). Barbacena: EdUEMG, 2012.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23 nº 86, jan./fev., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000100213&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20/03/2020.

ARAÚJO, F. A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física – Um Olhar Integrado. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, p. 121-133, 2007. Disponível em: http://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/227/214. Acesso em: 03/09/2018.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores : seus direitos e o currículo. *In:* BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: Educandos e educadores : seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo.** Tradução: Reto, L. A.; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEVIDES, M.V.M. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, nº38, dez., 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451996000200011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 22/02/2020.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, nº2, p. 73-127, dez., 1996. Disponível em: https://cev.org.br/arquivo/biblioteca/2005564.pdf. Acesso em: 12/03/2020.

BETTI, M. Educação Física, cultura e sociedade. Lecturas: Educación Física y Deportes, **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 17, nº 174, nov. 2012. Disponível em: https://www. efdeportes.com/efd174/educacao-fisica-cultura-e-sociedade. htm. Acesso em: 12/03/2020.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física: menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, ano IV, v. 1, jul., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos. Acesso em 22/03/2019.

BETTI M. ZULIANI, L.R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, nº1, p.73-81, 2002. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363. Acesso em: 15/03/2020.

BOCHINNI, D.; MALDONADO, D.T. As Três Dimensões Do Conteúdo Na Educação Física: Tematizando As Lutas Na Escola Pública. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, v. 11, nº 4, p. 195-211, out./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637599/pdf. Acesso em: 13/03/2020.

BOSCATTO, J. D; IMPOLCETO, F.M; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, nº 48, p. 96-112, set., 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96/32565. Acesso em: 24/01/2020.

BOSCATTO, J.D.; DARIDO, S.C. Currículo E Educação Física Escolar: Análise Do Estado Da Arte Em Periódicos Nacionais. **Journal Physical Education**, v. 28, e2855, 2017. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/33067/20623. Aceso em: 21/03/2020.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2ª edição. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, ago.,1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf. Acesso em: 05/20/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 1.331-A, DE 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 06/02/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 05/01/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau.**1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 05/01/2019.

BRASIL. **Decreto 69450 de 01 de novembro de 1971a**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 05/01/2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01/07/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05/01/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização 1º, 2º e 3º anos.** Brasília: MEC, dezembro, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/02/2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22/03/2019.

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun., 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15/11/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20/03/2018.

**BRASIL. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm. Acesso em: 05/01/2020.

BROTTO, Fabio Otuzi. **Jogos cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercicio de convivencia. 1999. 197 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Fisica, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274877. Acesso em: 10/02/2020.

BUCHMANN, C.; HANNUM, E. Developing Countries: A Review of Theories and Research. **Annual Review of Sociology**, v. 27, p. 77-102, 2001. Disponível em: https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.soc.27.1.77. Acesso em: 18/03/2020.

CALDAS, A.R. **Desistência e Resistência no Trabalho Docente:** Um Estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/11017/tese%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20/03/2020.

CAPARROZ, F.E; BRACHT. V. O Tempo e o Lugar de uma Didática em Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53. Acesso em: 20/01/2020.

CARISSIMI, A.C.V.; TROJAN, R.M. A valorização do professor no Brasil no contexto de tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº10, ago./dez., 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/26301/17502. Acesso em: 20/03/2020.

CARPINTEIRO, A.C.; ALMEIDA, J.G. **Teorias do espaço educativo.** Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

CARVALHO, A.M.C. Alcançando o Sucesso Escolar: Fatores que auxiliam nesta conquista. **PUC-Rio**, abr., 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/arlena_carvalho.pdf. Acesso em: 14/03/2020.

CARVALHO, J.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a Produção Biopolítica da Educação Como Formação De “Capital Humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun., 2017. Disponível em: redalyc.org/pdf/766/76651641011.pdf. Acesso em: 20/01/2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** A História que não se Conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física.** Editora Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro:** percurso, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. As Concepções de Educação Física No Brasil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, n.2, vº1, jul./dez., 2013.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. Relatório de Pesquisa, 2015. Disponível em: http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf. Acesso em: 15/01/2020.

CIRINO, C.; PEREIRA, M.P.V.C.; SCAGLIA, A.J. Sistematização dos conteúdos das lutas para o ensino fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista Mineira Educação Física**, Viçosa, ed. esp., n. 9, p. 221-227, 2013.

CORRÊA, A.; MORGADO, J.C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação.** UDESC - Centro de Ciências Tecnológicas – Joinville – Santa Catarina. V. 3, 2018.

CORREIA, M.M. Jogos Cooperativos: Perspectivas, Possibilidades e Desafios na Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v.27, nº 2, p.149-164, 2006. Disponível em: evista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/99. Acesso em: 13/03/2020.

CORREIA, W.R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.30, nº 3, p. 831-836 jul./set., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n3/1807-5509-rbefe-30-03-0831.pdf. Acesso em: 28/08/2019.

CUNHA, V.M.P.; MOURA, C.M. A importância do lúdico no cotidiano escolar. *In:* **Movimento Curricular em Suzano**: experiências e propostas de formação/ Suzano (SP). Secretaria Municipal de Educação (Org.). Taubaté: Unitau, 2012.

CUNHA, E.V.R.; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, nº 2, p. 23-35, 2017. Disponível em: https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68/49. Acesso em 20/01/2020.

DAÓLIO, J. **A cultura da/na Educação Física**. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DAÓLIO, J. A Ordem e a (Des)Ordem na Educação Física Brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, nº 1, p. 115-127, set. 2003. Disponível em:

http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/179/186. Acesso em: 24/01/2020.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. C. *et al*. A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, nº1 , p.17-32, 2001. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf. Acesso em: 13/03/2020.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola – Questões e Reflexões**. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RODRIGUES, A. C. B.; SANCHES NETO, L. Saúde, Educação Física Escolar e a Produção de Conhecimentos no Brasil. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Pernambuco/ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Pernambuco. **Anais...** Disponível em: http://www.cbce.org.br/cd/resumos/026.pdf. Acesso em: 12/03/2020.

DARIDO, S.C. **Educação Física Escolar:** Compartilhando Experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C. Caderno de Formação: Formação de professores didática de conteúdos. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: **Cultura Acadêmica,** 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf. Acesso em: 15/03/2020.

DARIDO, S.C. **Práticas Corporais - Educação Física**: 1º e 2º anos - Manual do Professor. 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2017.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v.11, nº 2, p.189-196, ago. 2008. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/4098. Acesso em: 20/03/2020.

DELLA FONTE, S.S.; LOUREIRO, R. Educação escolar e o Multiculturalismo Intercultural: Crítica a Partir de Simone de Beauvoir. **Pro Posições**. v.22, nº 3, Campinas, set./dez., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000300013&script=sci_arttext. Acesso em: 01/02/2020.

DELORS, J. *et al*. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 1996.

DEVIDE, F. P. Educação Física escolar no primeiro segmento do Ensino Fundamental: contribuições para um debate. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, p. 1-7, dez. 2002. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/965/4337. Acesso em: 20/03/2020.

FAURE, E. **Learning to be the world of education today and tomorrow.** Unesco. Paris,1972.

FENSTERSEIFER, P.E.; GONZALEZ, F.J. Desafios da Legitimação da Educação Física na Escola Republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 1, nº 2, jul./ dez., 2013. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3163/1713. Acesso em: 26/08/2018.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L.C**. Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação / Org. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D. NASCIMENTO, A.R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERRAZ, O.L.; CORREIA, W.R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-40, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000300018. Acesso em: 20/02/2020.

FERREIRA, M.G. A Teoria/Concepção Sistêmica: Uma perspectiva crítica na pedagogia de Educação física? **Pensar a Prática**, v. 3, p. 36-52, jun. /jul., 2000. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/27. Acesso em: 12/03/2020.

FERREIRA, H.S. Abordagens da Educação Física Escolar: da Teoria à Prática [recurso eletrônico] Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: **EdUECE,** 2019. Disponível em: http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Abordagens%20da%20educacao%20fisica%20-%20ebook%202019.pdf. Acesso em: 10/03/2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, E.S.; MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, Rio Claro, v.10, nº 3, p.140-151, set./dez., 2004. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n3/07FES.pdf. Acesso em: 05/02/2020.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro:** Teoria e Prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 5. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, N. K. Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais. **Jornal de Políticas**, nº 7, p. 25-34, jan. /jun., 2010. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n7_3.pdf. Acesso em: 03/04/2020.

GADOTTI, M; ROMÃO, J.E. **Evolução do Ensino Fundamental no Brasil** - Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3389/1/FPF_PTPF_01_0412.pdf. Acesso em: 20/08/2009.

GARCIA, R.P.M.; SILVA, C.N. Atuação Profissional do Coordenador Pedagógico e as Implicações no Ensino e na Aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, nº3, p. 1405-1422, set./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10104/7098. Acesso em: 20/03/2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, SC, nº 4, p. 69-81, 2002. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135/115. Acesso em: 20/08/2019.

GHIRALDELLI JR. O. A Evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, v. 60, p. 28-37, fev. 1987. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1231. Acesso em: 06/02/2020.

GHIRALDELLI JR. **Educação Física Progressista**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. Edições Loyola. São Paulo. Brasil, 1991.

GONZALEZ, F. J. Projeto Curricular e Educação Física: o Esporte Como Conteúdo Escolar. *In:* REZER, Ricardo (Org). **O fenômeno esportivo:** ensaios críticos-reflexivos. Chapecó: Argos, p. 69-109, 2006.

GONZALEZ, F. J. Planejamento Curricular na Educação Física Escolar Diálogos com a Praxiologia Motriz. *In:* **Praxiologia Motriz na América Latina: Aportes Para a Didática na Educação Física** / organizador João Francisco Magno Ribas. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

GOODSON, I.F.A. A História Social das Disciplinas Escolares. *In:* GOODSON, I.F.A. **Construção Social do Currículo.** Educa. 1997.

GUEDES, D. P. Educação Para a Saúde Mediante Programas de Educação Física Escolar. **Motriz,** v. 5, nº 1, jun. 1999. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf. Acesso em: 20/05/2019.

GUNTHER, M. C.; MOLINA NETO, V. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Uma Abordagem Etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, v.14, n.1, p.72-84, jun. 2000. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v14%20n1%20artigo6.pdf. Aceso em: 20/03/2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. Editora Perspectiva, São Paulo, 2000.

IMPOLCETTO F.M.; DARIDO S.C. Sistematização dos conteúdos do voleibol: possibilidades para a Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, nº2, p. 90-100, 2011. Disponível em: https://bdtd.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/2773/1904. Acesso em: 21/03/2020.

INCA. Instituto Nacional do Câncer. **Brasileiros atingem maior índice de obesidade dos últimos treze anos, de acordo com pesquisa Vigitel.** Ministério da Saúde. 2019. Disponível em: https://www.inca.gov.br/en/node/3433. Acesso em: 12/03/2020.

IPEA. **Agenda 2030:** ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180801_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_adequa.pdf. Acesso em 10/02/2020.

JUNIOR, E. G.; LOVISOLO. R. A Educação Física e Concepções Higienistas sobre Raça: uma Reinterpretação Histórica da Educação Física Brasileira dos anos 1930. **Rev. Port. Cien. Desp.** Porto, v.5, nº 3, set., 2005. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232005000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12/02/2020.

KAWASHIMA, L.B.; SOUZA, L.B.; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.15 nº 2 p.458-468, abr./jun. 2009. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2161. Acesso em: 21/03/2020.

KISHIMOTO. T. M. (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo. Cortez, 1996.

KITZINGER, J. Introducing focus groups. Glasgow University Media Group, **Department of Sociology, University of Glasgow**, Glasgow. v. 311, p. 299-302, 1995. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/9e8b/67e51524670eb6a9f72bd98d8a943781474f.pdf. Acesso em 05/09/2018.

KOWALTOWSKI, D.C.C.K. **Arquitetura Escolar:** o projeto do ambiente de ensino. Oficina de Textos, São Paulo, 2011.

KRAVCHYNCHYN, C. OLIVEIRA, A.A.B.; CARDOSO, S.M.V. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento,** Porto Alegre, v. 14, nº 02, p. 39-62, mai./ago., 2008. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5753/3356. Acesso em: 21/03/2020.

KRUG, H.N.; KRUG, R.R.; TELLES, C. Encantos e Desencantos na Profissão de Professores de Educação Física na Educação Básica. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 20 nº 44 p. 289-306, set/dez. 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index. Acesso em: 20/03/2020.

KUNZ, E. **Transformação Didático Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis**, v.3, n.2, p.51-72, dez., 1996. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephysis/wp-content/uploads/Lovisolo-Hugo-Hegemonia-e-Legitimidade-nas-Ci%C3%AAncias-dos-Esportes.pdf. Acesso em: 20/03/2020.

LOVISOLO, H. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. **Revista Movimento**. Porto Alegre, ano VII, n. 15, p.107-117. 2001. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2626/1255. Acesso em: 12/03/2020.

LOVISOLO, H. Da Educação Física Escolar: Intelecto, Emoção e Corpo. **Motriz**, v.8, nº3, p. 99 – 103, set./dez., 2002. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n3/Lovisolo.pdf. Acesso em: 15/02/2020.

MACIEL, M.J. **A Territorialização da Aldeia Velho Lobo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Cento de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação - ECA - USP, 2012. Disponível em: http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/406-1149-1-PB.pdf. Acesso em: 20/03/2020.

MACEDO, E. Currículo e Conhecimento: Aproximações entre Educação e Ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 nº 147 p.716-737 set./dez. 2012. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4. Aceso em: 05/01/2020.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, nº 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666/15916. Acesso em: 22/01/2020.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **R. CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: https://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802. Acesso em: 03/04/2020.

MATSUDO V. *et al*. Construindo saúde por meio da atividade física em escolares. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, v.11, nº 4, p.111-118, 2003. Disponível em: http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Sa%C3%BAde/Atividade/leituras/c1.pdf. Acesso em: 12/03/2020.

MELO, C.A.V.; SOARES, K.C.C.; CAMPELO, M.C.M. Insumos educacionais insatisfatórios, oferta atendida deficientemente e baixo rendimento escolar. *In:* MELO, C.A.V.; SOARES, K.C.C.; CAMPELO, M.C.M. (Org.) **Instituições, gestão pública e desenvolvimento sustentável: perfil socioeconômico e política do Cariri paraibano.** Recife: Nossa Livraria, 2011, v. 1. p. 181-221. Disponível em: http://www.cdsa.ufcg.edu.br/sigp/wpcontent/uploads/2014/08/educacao.pdf. Acesso em: 15/03/2020.

MENDES, A.D.; AZEVÊDO P.H. Políticas Públicas de Esporte e Lazer & Políticas Públicas Educacionais: Promoção da Educação Física Dentro e Fora da Escola ou Dois Pesos e Duas Medidas? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 32, nº 1, p. 127-142, setembro 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/11871. Acesso em: 05/01/2020.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do currículo. *In:* MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo, Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B (Org.). Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. *In:* **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº23, mai./jun./jul./ago., 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf. Acesso em: 20/02/2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In:* BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. (Orgs.) **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, A.F.B Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 80, p. 547-562, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf. Acesso em: 20/03/2020.

MOREIRA, L. R. *et al*. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em Foco. **Motrivivência,** v.28, nº 48, p.61-75, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2427/showToc. Acesso em: 13/03/2020.

MOURA, D.L. **Cultura e Educação Física Escolar:** da teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012.

**MOVIMENTO Curricular em Suzano**: experiências e propostas de formação/ Suzano (SP). Secretaria Municipal de Educação (Org.). Taubaté: Unitau, 2012.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. *In:* VI CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2003, San Luis Potosí. **Anais...** San Luis Potosí: [s.ed.], 2003.

NAHAS, V.M. *et al*. Educação para Atividade Física e Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde,** v.1, nº1, p. 57-65, 1995. Disponível em: http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/452/496. Acesso em: 05/03/2020.

NEIRA, M. G. NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal:** Crítica e Alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, M. G. BNCC de Educação Física: Caminhando para trás. *In:* **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC** [S.l: s.n.], 2019. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002968358. Acesso em: 25/01/2020.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural:** inspiração e prática pedagógica. 2ª ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2019a.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

OLIVEIRA, E.N. Dança, a Quem Corresponde na Escola: A Educação Física ou ao Ensino de Arte? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.3, nº1, 2010. Disponível em: http://200.19.105.203/index.php/arteinclusao/article/view/2113/1604. Acesso em: 25/03/2020.

PAES, R. R. A pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. *In:* DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PALMA A. Educação Física, Corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros modos de olhar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 22, nº 2, p.23-39, 2001. Disponível em: http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/026.pdf. Acesso em: 12/03/2020.

PACHECO, J. A. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 80, p. 449-472, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a04v21n80.pdf. Acesso em: 25/03/2020.

PENA, J. C. O.; MACEDO, L. B. Existe associação entre doenças venosas e nível de atividade física em jovens? **Fis. Mov. (Impr.)**, Curitiba, v.24, nº 1, jan./mar., 2011. Disponível em: cielo.br/scielo.php?pid=S0103-51502011000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 12/03/2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PINTO, J. M. R. DINHEIRO traz felicidade? A Relação entre Insumos e Qualidade na Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, nº 19, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n19.2014. Acesso em: 14/03/2020.

RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Infância.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

ROSÁRIO, L.F.R.; DARIDO, S. C. A Sistematização dos Conteúdos da Educação Física na Escola: A Perspectiva dos Professores Experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 nº3, p.167-178, set./dez., 2005. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf. Acesso em: 15/03/2020.

RUFINO, L. G. B.; AZEVEDO, M. A. R. Relações entre as tendências e as abordagens da Educação e da Educação Física: possíveis aproximações e contribuições da didática. XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. UNICAMP. Campinas. 2012. Disponível em: http://endipe.pro.br/ebooks-2012/1325p.pdf. Acesso em 12/03/2020.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: Os conteúdos de Ensino ou uma análise prática. *In:* SACRISTÁN, J.G.; Gómez, A.I.P. **Compreender e Transformar o Ensino**, 4ª edição, Artmed, 1998.

SANTOS, L.L. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos e o Plano Nacional de Educação: Abrindo o Discussão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 833-850, jul.-set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/10.pdf. Acesso: 25/08/2018.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 21/01/2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses Sobre Educação e Política.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 44, mai./ago., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf. Acesso em: 15/12/2019.

SCHMIDT. E.S. Currículo uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.11, nº1, p. 59-69, jun., 2003. Disponível em:

https://revistas.apps.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492/493. Acesso em: 05/02/2020.

SCHWARTZ, G. M. A Arte no Contexto da Educação Física. **MOTRIZ,** v. 5, nº 1, jun.,1999. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6644. Acesso em: 15/03/2020.

SÉRGIO, M. A ciência da motricidade humana e sua lógica social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.3, nº 17, 1996. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/857. Acesso em: 12/03/2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SILVA, M. J. C. *et al*. Associação da atividade física e prática esportiva com os fatores de risco metabólicos e força da musculatura respiratória em crianças obesas. **SAÚDE REV.**, Piracicaba, v. 16, nº 43, p. 21-28, maio-ago. 2016. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/sr/article/view/1942/1782. Acesso em: 12/03/2020.

SILVA, J.P.; FREITAS, R.F. A Organização Do Currículo No Contexto Democrático: Novas Necessidades E Perspectivas. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.4, nº 8, mai./ago., 2016. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7388.2016v4n8p71/11271. Acesso em: 03/09/2019.

SOARES, C.L. *et al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C.L. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637. Acesso em: 18/12/2019.

SOUSA, M. P. D.; RAMOS, G. N. S. Sistematização dos Conteúdos de Ensino Da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso. *In:* I CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL; V SEPEF – EXPLORANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NA FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO, 2010, Rio Claro. **Anais...** Educação: Teoria e prática, Rio Claro, 2010. Disponível em: http://www.eefe.ufscar.br/upload/SOUSA%20Manuela%20Pereira%20de.pdf. Acesso em: 20/03/2020.

SOUSA, N.C.P.; HUNGER, D.A.C.F.; CARAMASCHI, S. ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Rev. bras. educ. fís. Esporte**, São Paulo, v. 28, nº3, jul./set., 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300505. Acesso em 25/03/2020.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16. Acesso em: 30/06/2018.

SOUZA, A.M. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 5, p.153-179, mai./ago. 2010. Disponível em: http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/78/93. Acesso em: 15/03/2020.

STUFFLEBEAM, D. The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Annual meeting of the American Association of School Administrators.** 1971, p.1-30. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED062385. Acesso em: 03/09/2018.

SUZANO. **Lei 2165 de 16 de junho de 1987**. Dispõe sobre a criação de Secretarias e dá outras providências. Disponível em: http://leis.camarasuzano.sp.gov.br/szn/legislacao/. Acesso em 20/02/2020.

SUZANO**. Lei 3639 de 16 de abril de 2002**. Institui o Sistema Municipal de Ensino no Município de Suzano, e dá outras providências. Disponível em: http://leis.camarasuzano.sp.gov.br/szn/legislacao/. Acesso em 20/02/2020.

SUZANO. **LEI Nº 4392 de 8 de julho de 2010.** Dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreiras e vencimentos da Prefeitura Municipal de Suzano, dos Profissionais da Educação, do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal de Suzano, institui tabelas de vencimento, e dá outras providências. Disponível em: http://leis.camarasuzano.sp.gov.br/szn/legislacao/. Acesso em 20/02/2020.

SUZANO. **Lei Complementar nº 275 de 23 de junho de 2015**. Institui o "Plano Municipal de Educação 2015/2025", e dá outras providências, 2015. Disponível em: http://leis.camarasuzano.sp.gov.br/szn/legislacao/. Acesso em 20/02/2020.

SUZANO. **Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano.** Suzano, set., 2016, 345 p. Disponível em: http://200.153.173.19/sme/downloads/OCSME2016.pdf. Acesso em: 08/09/2017.

TANI, G. Abordagem Desenvolvimentista: 20 Anos Depois. **Journal of Physical Education**, v.19, nº 3, p. 313-331, 2008. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022. Acesso em: 12/03/2020.

TURI, B. C. *et al*. Frequência de ocorrência de doenças crônico-degenerativas em adultos com mais de 50 anos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 15, nº 4, p. 218-223, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/126067. Acesso em: 12/03/2020.

UNESCO; **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília: UNESCO, 2007.

UNESCO. **World-wide Survey of School Physical Education**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Diretrizes em Educação Física de Qualidade Para Gestores de Políticas.** Brasília: UNESCO, 2015.

VAGO, T.M. O Esporte na Escola e o Esporte da Escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento**, v. 3, nº 5, 1996. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228/936. Acesso em: 12/03/2020.

VAGO, T.M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer Educação Física na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, nº 48, p. 31-50, ago. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a03.pdf. Acesso em: 20/03/2020.

VARELA, L.B. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências.** Universidade de Cabo Verde. Cabo Verde: Edições UniCV, 2013. Disponível em: https://www.unicv.edu.cv/component/spsimpleportfolio/item/10-o-curriculo-e-o-desenvolvimento-curricular-concepcoes-p. Acesso em: 25/03/2020.

VIANNA, H.M. Novos estudos em avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, n.19, p. 77-169, 1999. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2476. Acesso em: 25/03/20.

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H.R. Desvalorização da Aprendizagem Técnica na Educação Física: Evidências e Críticas. **Motriz**, Rio Claro, v.15 nº 4, p.883-889, out./dez. 2009. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2505. Acesso em: 10/02/2020.

VIEIRA, S.L. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, nº 1, p. 53-69, jan./abr., 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044. Acesso em: 15/02/2020.

VIEIRA, J. S.; FEIJÓ, J. R. O. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. **Unisinos**, v. 22, nº 1, 2018 Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590004. Acesso em: 25/01/2020.

VILELA JUNIOR, G. B. Metodologia da pesquisa científica. *In:* FERREIRA, E. L. (Org.). **Esportes e atividades físicas inclusivas.** Niterói: Intertexto, 2009.

ZOBOLI, F.; CORREIA, E. S.; NOVA, J. V. S. T.; O percurso da inclusão na Educação Física brasileira: alguns caminhos, algumas encruzilhadas. **Corpus et scientia,** Rio de Janeiro, v.10, nº1, p. 28-43, jan./jun. 2014. Disponível em: http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/343. Acesso em: 01/07/2018.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I – Instrução 17/SME, 22 de novembro de 2018

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**INSTRUÇÃO Nº 17/SME/2018, 22 de novembro de 2018.**

Normatiza o processo de atribuição de escolas e períodos para o cargo de Professor de Educação Básica II – Arte e Educação Física – conforme determinam os artigos 247,248, 305 e o parágrafo único do artigo 306 da Lei Complementar nº 190, de 08 de julho de 2010 (Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Suzano).

**O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,** usando das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso III do artigo 71 da Lei Orgânica do Município e;

**CONSIDERANDO** que, conforme o artigo 247 da Lei Complementar nº.190/2010, compete à Secretaria Municipal de Educação designar o número de servidores lotados em cada uma das Unidades Escolares;

**CONSIDERANDO** que, o artigo 305 da Lei Complementar nº 190/2010 (Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Suzano) definiu os critérios para a Classificação dos Profissionais da Educação docentes no processo de atribuição de escolas, períodos e turmas;

**CONSIDERANDO** que, conforme o caput do artigo 306 da Lei Complementar nº 190/2010, compete à Secretaria Municipal de Educação atribuir as escolas, períodos e turmas aos profissionais docentes na Rede Municipal Pública de Ensino e que, segundo o parágrafo único do mesmo artigo, deverá expedir as normas para esse fim;

**CONSIDERANDO** que, a reorganização de escolas, períodos e turmas, a compatibilização de turma do Ensino Fundamental com a Rede Estadual de Ensino e a ampliação da Rede Municipal de Ensino com a construção de novas Unidades Escolares, alterou o número de Profissionais de Educação docentes, obrigando a modificar o Plano de Lotação de algumas escolas;

**CONSIDERANDO** que, a Lei nº 12.796/2013, a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) anos de idade, a Secretaria Municipal de Educação atribuirá 1 (uma) aula semanal de Educação Física e 1 (uma) aula semanal de Arte para as turmas de Educação Infantil na Modalidade Pré-Escola (G4 e G5).

**CONSIDERANDO** que, este procedimento deve ocorrer antes do início do ano letivo de 2019, viabilizando o funcionamento das escolas desde esse momento;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**INSTRUI:**

**Art. 1º.** Todos os Professores de Educação Básica II – Arte e Educação Física serão submetidos às determinações desta Instrução.

**Art. 2º.** As vagas/blocos disponíveis para atribuição aos Professores de Educação Básica II – Arte e Educação Física, serão publicadas dia 21 de novembro de 2018 no sítio eletrônico www.suzano.sp.gov.br/educacao que podem ser acessadas por intermédio do link "serviços" e do link "educação".

**Art. 3º.** Os Professores de Educação Básica II – Arte e Educação Física – terão atribuídas turmas em escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, organizadas com base em 20 aulas por Professor, em blocos de escolas/turmas estipuladas pela SME – Secretaria Municipal de Educação, em atribuição presencial **nos dias 10 (professores de Educação Física) e 11 de dezembro (professores de Arte),** respectivamente, na sede da Secretaria Municipal de Educação, situada a Rua Aurora, n 303, JD. São Francisco, conforme cronograma a ser publicado em boletim pelo Departamento Pessoal.

**§1º.** Excepcionalmente, em razão do complemento da carga horária de 20 horas, poderão ser atribuídas outras escolas/turmas.

**Art. 4º.** Será assegurado aos docentes opções de blocos de aulas (20 horas), de forma compatível com a Lista de Classificação Geral dos Professores de Educação Básica II – Educação Física/ Arte, publicada no sítio eletrônico www.suzano.sp.gov.br/educacao.

**Art. 5º.** Será permitida ao Professor de Educação Básica II – Educação Física / Arte – a permuta, conforme previsto nos artigos 255 ao 258 da Lei Complementar nº 190/10, em período a ser definido pela Secretaria Municipal de Educação. A permuta só poderá ocorrer no bloco de aulas atribuído (contemplando escola, aulas, períodos e turmas).

**Art. 6º.** Aos Professores de Educação Básica II – Educação Física e Arte – serão atribuídos **escolas, períodos e turmas** que ofereçam a modalidade Ensino Fundamental Anos Iniciais. Em

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

função da formação de blocos de aulas envolvendo escolas próximas, poderão ser atribuídas escolas/períodos/turmas de Educação Infantil (Pré-Escola G4 e G5) contemplando 20 (vinte horas).

**Art. 7º**. A carga horária do Professor de Educação Básica II – Arte e Educação Física é de 30 (trinta) horas semanais, organizadas em:

| DOCÊNCIA | HTPC | HTPI | HTPL | Total |
|---|---|---|---|---|
| 20 (vinte) horas | 1 (uma) hora | 6 (seis) horas | 3 (três) horas | 30 (trinta) horas |

**§ 1º.** O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) deverá ser cumprido na Unidade com maior número de aulas/turmas e conforme instrução SME Nº 16 de /11/2018.

**§ 2º.** O Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) deverá ser cumprido de acordo com instrução SME Nº 16 de /11/2018.

**§ 3º.** O Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) será realizado em local de escolha pelo docente.

**Art. 8º**. Em caso de número igual de turmas nos blocos de aulas, o professor faz a opção da escola em que realizará o HTPC

§ 1º. Para o ano de 2019, a escola sede será considerada aquela em que o Professor possuir o maior número de aulas atribuídas.

**§ 1º.** De acordo com a instrução SME Nº 16 de 22/11/2018, a escolha do HTPC deverá ocorrer no dia 19 de dezembro de 2018 na Unidade Escolar.

**§ 2º.** O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é parte integrante da jornada de trabalho de cada profissional da educação em função docente.

**Art. 9º.** O cumprimento da carga horária 6 (seis) horas de HTPI será organizada de forma a atender:

a) aos registros reflexivos da prática;

b) aos registros do processo de aprendizagem e avaliação dos estudantes;

c) estudo individual do professor, priorizando a sua área de atuação.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

§ 1º. O HTPI deverá ser registrado em ata, conforme instrução SME Nº 16 de 22 /11/2018.

**Parágrafo único:** A organização da carga horária/aulas, incluindo o HTPI, deverá ter anuência do (a) diretor (a).

**Art. 10.** Cada aula de Arte e Educação Física terá a duração de 1(uma) hora, respeitado o tempo de 10 (dez) minutos para o Professor organizar e reorganizar materiais, espaços bem como o acompanhamento dos estudantes no início e término das aulas. Desta forma, o tempo de docência será de 50 (cinquenta) minutos.

**Art. 11.** Os Professores de Educação Básica II Arte e Educação Física – que não comparecerem à atribuição ou não enviarem procuradores legalmente constituídos, terão atribuído, compulsoriamente, o bloco de escolas/turmas pelo Departamento de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Suzano.

**§ 1º.** A procuração com firma reconhecida, outorgada pelo docente, não poderá ter como outorgado funcionário público da Administração Pública Municipal de Suzano.

**Art.12.** Os Professores de Educação Básica II – Arte e Educação Física – afastados, com ou sem remuneração, readaptados, em licença maternidade, em licença saúde ou em atendimento a função técnica em qualquer Secretaria da Prefeitura Municipal de Suzano participarão do processo de atribuição de escolas, períodos e turmas.

**§ 1º.** A direção da escola será responsável por avisar sobre o conteúdo e, principalmente, as datas desta instrução e demais comunicados que venham complementá-las aos Professores de Educação Básica II Arte e Educação Física – afastados junto ao IPMS – Instituto de Previdência do Município de Suzano, ao INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social, em afastamento com ou sem vencimentos, em licença maternidade ou em outras Secretarias, mas que tiveram como última unidade de trabalho a respectiva escola.

**Parágrafo único.** Deverão constar no Livro de Ocorrências de cada Unidade Escolar data e horário da comunicação efetuada aos Professores de Educação Básica II – Arte e Educação Física – afastados junto ao IPMS – Instituto de Previdência do Município de Suzano, ao INSS – Instituto

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Nacional de Seguridade Social, ou em afastamento com ou sem vencimentos, em licença maternidade ou em outras Secretarias, mas que tiveram como última unidade de trabalho a respectiva escola.

**Art. 13.** Todos os Professores de Educação Básica II Arte e Educação Física, deverão dar ciência, por escrito, em cópia desta instrução.

**Art. 14.** O demonstrativo de escolha de aulas/turmas, realizado pelo Professor de Educação Básica II – Arte e Educação Física – deverá ser assinado pelo Professor no ato da atribuição, e deverá ser protocolado na Secretaria Municipal da Unidade Escolar, no 1º (primeiro) dia útil após a atribuição.

**Art. 15.** Os Professores de Educação Básica II Arte e Educação Física deverão se apresentar na Unidade Escolar atribuída, no horário escolhido no primeiro dia letivo de 2019.

**Art.16.** Os Professores de Educação Básica II Arte e Educação Física que ficarem sem atribuição de escola e período, deverão se apresentar na Sede da Secretaria Municipal de Educação no primeiro dia letivo de 2018, às 9:00 horas

**Art.17.** As datas mencionadas nesta instrução poderão ser alteradas de acordo com as necessidades da Secretaria Municipal de Educação.

**Art.18.** Os casos não previstos nesta instrução serão analisados e resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

**Art. 19**. Esta instrução entre em vigor a partir da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Leandro Bassini
Secretário Municipal de Educação

**APÊNDICE II – Carta de Apresentação à SME**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

*A/C: Secretaria Municipal de Educação de Suzano*
Exmo. Sr. Secretário Leandro Bassini

Eu, **Valéria Sousa de Oliveira Andrioli**, Professora de educação básica II – Educação Física desta rede municipal, sob matrícula nº01865-8, lotada na E.M. Prof. Manoel Vicente Ferreira Filho, acadêmica do curso de pós-graduação Strictu-Sensu "**Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF",** ministrado pela Universidade Estadual de Maringá e o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – NEAD/UNESP, coordenado pelo CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (PROEB), venho, por meio deste documento, apresentar-lhe a iniciativa do projeto de dissertação que tem motivado minhas pesquisas em Educação Física escolar e políticas públicas, sob orientação do Professor Doutor **Eduard Ângelo Bendrath**.

A seguir, apresento os seguintes itens:

1. Projeto de pesquisa que será submetido ao Comitê de Ética da UEM-PR.
2. As condições necessárias para que a pesquisa seja realizada;
3. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
4. A carta de autorização para a assinatura do responsável da Secretaria Municipal de Educação de Suzano, Secretário Leandro Bassini.

**CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA QUE A PESQUISA SEJA REALIZADA**

A presente pesquisa intitulada "Educação física escolar nos anos iniciais da educação básica e as orientações curriculares como base de uma política democrática no município de Suzano", tem objetivo de compreender, democraticamente, o contexto da Educação Física escolar da rede municipal de Suzano, com intenção de criar uma trajetória que poderá levar à futura composição de um programa

sistematizado de conteúdos, tornando-se uma política pública que visa o ensino de qualidade.

Segundo o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, para se alcançar a educação de qualidade é necessário que os sistemas educativos criem, entre outros instrumentos, mecanismo de construção de currículos, sua implementação e avaliação objetiva e pública para saber qual o seu impacto na sociedade (DELORS, 1996). É neste sentido que esta pesquisa tem engajamento. Ela terá uma função social muito relevante no contexto educacional do município de Suzano, pois desde a implantação das aulas com professores especialistas, até o presente momento este tipo de avaliação não foi efetuada. Então, ela será um parâmetro avaliativo, trazendo dados da realidade para novas tomadas de decisões em busca da qualidade da educação. Além disso, cumprirá com o papel formativo, colaborando com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Para que esse processo ocorra democraticamente a participação docente é fundamental. O currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes, as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007). Devido a sua importância os professores precisam se sentir parte desta construção, que deve ocorrer democraticamente.

**Na rede municipal de Suzano os docentes contam com horários específicos para estudos e atividades afins, sendo chamados, na lei 4392/10, de "Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo". A instrução municipal SME nº 18/2017, em seu artigo 7º, diz que, entre outras atribuições, o docente utilizará este tempo para estudos individuais, priorizando a sua área de atuação. Estes documentos normativos vêm ao encontro da legislação federal 11738/2008 e do Parecer CEB 18/2012, que preveem 1/3 da jornada destinada a estudo e outras atividades pedagógicas, entre elas, a formação continuada.**

**Neste contexto a pesquisa será realizada com um grupo focal de 8 a 12 participantes que se encontrarão periodicamente no primeiro semestre de 2019, nas dependências da Secretaria ou de uma unidade escolar para realizar as reuniões. As datas serão em comum acordo com a Secretaria Municipal e os**

**participantes, sendo que os horários utilizados serão os horários de estudo mencionados logo acima no texto.**

Optou-se pelo Grupo Focal por ser um procedimento que, mediante as interações internas de um grupo reunido para discutir o tema da pesquisa com base nas experiências pessoais e profissionais, permite obter compreensões mais aprofundadas sobre o objeto de estudo, as práticas cotidianas e as ações a serem tomadas para melhorar a qualidade. Este aprofundamento em outros meios seria inviável (GATTI, 2005; KITZINGER, 1995).

Segundo as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Suzano (2016), o docente, como o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, agente articulador dos saberes adquiridos na experiência, que vivencia e conhece a realidade cotidiana da escola, tem participação decisiva no plano do currículo. O professor como construtor do currículo, se faz necessário em virtude da sua vivência nos processos escolares e na sua constante permanência no tempo espaço escolar. Os sistemas educativos por sua vez, são responsáveis pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar. Condições estas que devem ser debatidas por todos os atores do processo numa constante ação-reflexão-ação.

## APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Educação física escolar nos anos iniciais da educação básica e as orientações curriculares como base de uma política democrática no município de Suzano, que faz parte do curso Mestrado profissional em rede em Educação Física – PROEF/UNESP/UEM, e é orientada pelo professor Dr. Eduard Ângelo Bendrath da Universidade Estadual de Maringá – UEM. O objetivo da pesquisa é compreender, democraticamente, o contexto da Educação Física escolar da rede municipal de Suzano, com intenção de criar uma trajetória que levará à futura composição de um programa sistematizado de conteúdos, tornando-se uma política pública que visa o ensino de qualidade. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma, você participará de um grupo (chamado grupo focal), por meio de reuniões, que discutirá, a partir de perguntas norteadoras e entrevistas, sobre as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física que você e os demais integrantes têm desenvolvido no âmbito das escolas municipais. Além disso, também ocorrerão discussões em torno da legislação e referencial teórico municipal, estadual e federal que norteiam estas práticas. Você também participará no preenchimento de questionários para traçar o perfil de docentes que atuam na rede municipal de Suzano. As reuniões com discussões em grupo acerca do tema da pesquisa ocorrerão no primeiro semestre de 2019 nos horários destinados para estudos através de legislação municipal, e de comum acordo entre a secretaria municipal e os participantes da pesquisa. As informações coletadas por meios dos questionários, das entrevistas e das discussões serão utilizadas para os fins desta pesquisa. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, podendo ser solicitado a qualquer momento. As coletas das informações ocorrerão por meio de anotações em diário de bordo, além de gravação de áudio e filmagens das reuniões para posterior análise da pesquisadora. Este estudo será muito importante no contexto em que será realizado, pois além de fazer uma avaliação de como a Educação Física tem sido desenvolvida nas escolas municipais, ele também se apresenta como um processo para a construção de uma sistematização curricular. Este estudo irá colaborar com a coleta e análise de dados relevantes da rede municipal, a comunicação de resultados e a proposição de recomendações para assegurar a qualidade da educação do sistema municipal. Além disso, este estudo contribuirá de forma direta com o seu desenvolvimento profissional, através do perfil formativo que possui as reuniões em grupo com discussões de temas relevantes da área. Esta pesquisa apresenta possíveis riscos mínimos como desconforto para responder alguma pergunta e/ou participar dos debates, no entanto, faremos o possível ao nosso alcance para amenizar possíveis ocorrências deixando-o à vontade para não responder. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética em pesquisa em seres humanos conforme resoluções Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que a gravação dos áudios e/ou vídeos servirão unicamente para a transcrição das falas e após analisadas serão

armazenadas. Então, garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade durante todas as fases da pesquisa.
Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.
Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.
Eu,……..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professor Dr. Eduard Ângelo Bendrath.
_____ Data:……..
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Valéria Sousa de Oliveira Andrioli, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:
Nome: Valéria Sousa de Oliveira Andrioli
Endereço: Rua Ibiporã, 38 – Vila Florindo – Itaquaquecetuba - SP
Telefone: (11)947983581 E-mail: valeriaandrioli@hotmail.com
Prof. Dr. Eduard Ângelo Bendrath
Endereço: Praça Independência, nº385, Centro, Ivaiporã, CEP 86.870-000
Telefone: (43) 3472-5950 E-mail: bendrath@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:
COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3011-4444
E-mail: copep@uem.br

## APÊNDICE IV – Temo de Autorização para a Realização da Pesquisa

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO

ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Leandro Bassini, Secretário Municipal de Educação de Suzano, AUTORIZO **Valéria Sousa de Oliveira Andrioli**, Professora de educação básica II – Educação Física desta rede municipal, sob matrícula nº01865-8, RG 42.832.468-x, CPF 340.672.318-73 lotada na E.M. Prof. Manoel Vicente Ferreira Filho, acadêmica do curso de pós-graduação Strictu-Sensu "**Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF",** ministrado pela Universidade Estadual de Maringá e o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – NEAD/UNESP, coordenado pelo CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (PROEB), sob orientação do Professor Doutor **Eduard Ângelo Bendrath**, a realizar a pesquisa: "**Educação Física Escolar nos anos iniciais da educação básica e as Orientações Curriculares como base de uma política democrática no município De Suzano",** através de questionários, entrevistas e um grupo focal de 9 a 12 participantes, sendo todos professores de educação física efetivos da rede municipal, onde participarão das reuniões com discussões em grupo acerca do tema da pesquisa no primeiro semestre de 2019 nos horários destinados para estudos através de legislação municipal, e de comum acordo entre a secretaria municipal e os participantes da pesquisa.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Suzano, 12 de novembro de 2018

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**APÊNDICE V – Roteiro para o Grupo Focal**

**ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL**

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Como ocorreu a organização e o desenvolvimento da Educação Física escolar no município de Suzano (pensar em recursos humanos e materiais também)?
   1.1 Ocorreu participação dos professores ativamente em algum momento de formação, discussão de objetivos e conteúdos e implementação da Educação Física escolar na rede?
   1.2 Em nível de gestão municipal, em Suzano quais ações foram tomadas em benefício da Educação Física escolar?
   1.3 Com relação à Educação Física escolar, existem problemas emergentes na rede que devem ser apontados como relevantes e que estão impedindo o alcance de objetivos como a qualidade educacional?
   1.4 Quais são os avanços e frutos destes 7 (sete) anos em que a Educação Física escolar está presente nas escolas suzanenses?
   1.5 A falta de um programa sistematizado comprometeu o trabalho docente até o presente momento?
2. O trabalho pedagógico do professor de Educação Física precisa ser sistematizado? Por quê?
   2.1 Da forma que o conhecimento é organizado na rede municipal de Suzano há qualidade na Educação Física escolar?
3. O que deve ser feito para alcançar a melhor qualidade na Educação Física do município de Suzano?
4. Quais os objetivos e conteúdos da Educação Física escolar? Explique–os.
5. Como acontece a integração da Educação Física escolar com os outros componentes curriculares nas suas unidades escolares?
   5.1 A Educação Física escolar está vinculada ao Projeto Político Pedagógico? Justifique com exemplos.
6. Dê a sua opinião sobre o que é o currículo escolar.
   6.1 Qual o papel do professor no processo de construção e desenvolvimento do currículo escolar?
   6.2 O que é conhecimento escolar? Quem constrói? Onde?

6.3 De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao (à) professor (a)?

6.4 Como esses fatores evidenciados e investigados poderão contribuir para a construção democrática de uma sistematização curricular?

7. A rotatividade de professores pelas escolas é um fator positivo ou negativo? Justifique.

7.1 Qual Educação Física está presente nas escolas e qual Educação Física se pode alcançar de forma contextualizada com a realidade?

AVALIAÇÃO DE INSUMOS

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Como deve ocorrer a sistematização do trabalho?
2. Quais critérios e estratégias são identificados para que o processo de sistematização ocorra na realidade da rede municipal de Suzano no componente curricular Educação Física?
3. Como a equipe gestora municipal pode colaborar na construção de um programa sistematizado com objetivo de melhoria da qualidade?
4. Há outras possibilidades desse trabalho pedagógico ser realizado de forma diferente? Justifique.

AVALIAÇÃO DE PROCESSO

1. O que é cultura?
2. A cultura deve ser considerada na construção do currículo?
3. Como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” o currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto?
4. No currículo, como temos considerado essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade?
5. Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas?
6. A lei de diretrizes e bases, as diretrizes curriculares nacionais, as propostas estaduais e municipais têm sido discutidas na rede municipal de Suzano com os professores de Educação Física?

7. Elas são ou foram consultadas em algum momento na construção de seu planejamento como professor?

AVALIAÇÃO DE PRODUTO

1. Quais foram os resultados obtidos em relação aos objetivos e o seu valor agregado para a rede municipal de Suzano, levando em consideração que os principais beneficiários deste projeto devem ser as crianças matriculadas nas escolas da rede municipal?
2. Em que medida os objetivos foram alcançados? (Deve-se considerar o efeito do produto sobre as necessidades ou oportunidades gerais que motivaram o desenvolvimento dos objetivos).
3. Conseguimos traçar o perfil do grupo?
4. Conseguimos responder quais concepções filosóficas de educação que norteiam as práticas pedagógicas dos docentes da rede municipal de Suzano? Conseguimos materializar uma construção coletiva entre os pares para proporcionar uma sistematização de conteúdos tomando como princípio os documentos normalizadores?
5. O estudo foi contextualizado com a realidade? Há proposta de recomendações?

**APÊNDICE VI – Instrução nº 17/SME/2019 de 13 de dezembro de 2019**

**Prefeitura Municipal de Suzano**
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**INSTRUÇÃO N°17/SME/2019, 13 de dezembro de 2019**

***Dispõe sobre os critérios para organização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC a ser cumprida na Rede Municipal Pública de Ensino de Suzano.***

**O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,** no uso de suas atribuições, e em conformidade com o artigo 71, inciso III da Lei Orgânica do Município e ainda;

**CONSIDERANDO** a necessidade de reorganização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC para efetivar a integração entre a equipe docente, garantindo, assim a possibilidade de articulação, acompanhamento e revisão das ações propostas no projeto Político Pedagógico – PPP de cada escola;

**CONSIDERANDO** a necessidade de organização nos processos de atribuição de escolas, de periodos e de turmas aos profissionais nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos – EJA para o ano letivo de 2020;

**CONSIDERANDO** que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo -HTPC é o momento por excelência de formação continuada, portanto, de reflexão, planejamento e avaliação da prática docente em cada escola;

**CONSIDERANDO** que a coordenação e condução do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo -HTPC são de responsabilidade do Diretor de Escola e do Coordenador Pedagógico;

**CONSIDERANDO** o contido no art. 308 da (Lei Complementar n° 190/2010) o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC do profissional docente deverá ser sistematizado pela Secretaria Municipal de Educação.

# Prefeitura Municipal de Suzano

ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**INSTRUI:**

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, o Horário de Trabalho Pedagógico Individual – HTPI, Horário de Trabalho Pedagógico de Formação – HTPF e o Horário de Trabalho Pedagógico Livre – HTPL integram a jornada semanal do docente deverão ser organizados e cumpridos de acordo com esta instrução.

**Art. 1°.** A jornada de trabalho semanal do Professor de Educação Básica I - 30H com atuação na Educação Infantil/ creche deverá ser cumprida conforme o quadro abaixo:

| PROFESSOR 30 HORAS - CRECHE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Jornada de trabalho semanal** | **Docência** | **HTPC** | **HTPI** | **HTPF** | **HTPL** |
| **30 HORAS EI (G1, G2 E G3 integral)** | 20H | 1H | 4H | 2H | 3H |

**Art. 2°.** A jornada de trabalho semanal do Professor de Educação Básica I – 30H com atuação no Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1° ao 5° ano deverá ser cumprida conforme o quadro abaixo:

| PROFESSOR 30 HORAS ED. BÁSICA I – Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Jornada de trabalho semanal | Docência | HTPC | HTPI | HTPF | HTPL |
| 30 HORAS EF (1° ao 5° ano) | 20H | 1H | 4H | 2H | 3H |

**Parágrafo Único.** Na ausência de Professor especialista, deverá o Professor de Educação Básica I permanecer com a turma, ficando a seu critério a aula/atividade a ser ministrada.

**Art. 3°.** A jornada de trabalho semanal do Professor de Educação Básica II - 30H Arte, Educação Física, Música, História, Geografia, Lingua Portuguesa e Ciências deverá ser cumprida conforme o quadro abaixo:

# Prefeitura Municipal de Suzano
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

| PROFESSOR 30 HORAS ED. BÁSICA II – Arte, Educação Física, Música, História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Jornada de trabalho semanal** | **Docência** | **HTPC** | **HTPI** | **HTPF** | **HTPL** |
| 30 HORAS | 20H | 1H | 4H | 2H | 3H |

**Art. 4°.** A jornada de trabalho semanal do Professor de Educação Básica I 24H com atuação na Educação Infantil Pré-escola G4 e G5 deverá ser cumprida conforme o quadro abaixo:

| PROFESSOR 24 HORAS – EDUCAÇÃO INFANTIL (G3 PARCIAL, G4 E G5) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Jornada de trabalho Semanal | **Docência** | **HTPC** | **HTPI** | **HTPL** |
| 24 HORAS | 16H | 1H | 4H | 3H |

**Parágrafo Único.** Na ausência de Professor especialista, deverá o Professor de Educação Básica I permanecer com a turma, ficando a seu critério a aula/atividade a ser ministrada.

**Art. 5°.** A jornada de trabalho semanal do Professor de Educação Básica I- 24H e 30 H com atuação na Educação de Jovens e Adultos EJA que tiveram seus projetos selecionados s para o ano de 2020, deverá ser cumprida conforme o quadro abaixo:

| PROFESSOR 24/30 HORAS - EJA | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Jornada de trabalho semanal | **Docência** | **HTPC** | **HTPI** | **HTPF** | **HTPL** |
| **24 HORAS** | 16H | 1H | 4H | ------- | 3H |
| **30 HORAS** | 20H | 1H | 4H | 2H | 3H |

**Parágrafo Único.** Na ausência de Professor especialista, deverá o Professor de Educação Básica I permanecer com a turma, ficando a seu critério a aula/atividade a ser ministrada.

**Art. 6°.** A jornada de trabalho semanal do Professor de Educação Básica I- 26H Adjunto deverá ser cumprida conforme o quadro abaixo:

# Prefeitura Municipal de Suzano
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

| PROFESSOR 26 HORAS - ADJUNTO | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Jornada de trabalho semanal** | **Docência** | **HTPC** | **HTPI** | **HTPF** | **HTPL** |
| 26 HORAS | 18H | 1H | 4H | 2H | 1H |

**Parágrafo Único.**Na ausência de Professor especialista, deverá o Professor de Educação Básica I permanecer com a turma, ficando a seu critério a aula/atividade a ser ministrada.

**Art. 7°.** O Diretor de Escola e o Coordenador Pedagógico são profissionais responsáveis pelo planejamento e coordenação do HTPC.

**§ 1°.** O HTPC deverá ser destinado a reuniões para estudos, aprofundamento curricular, implementação, acompanhamento e monitoramento do Projeto Político Pedagógico, projetos da escola e ou Secretaria Municipal de Educação, o aperfeiçoamento profissional entre outras atividades pedagógicas.

**§ 2°.** O Diretor de Escola deverá apresentar e anexar ao PPP o Plano de Formação para o HTPC, e protocolar na Secretaria Municipal de Educação Núcleo Pedagógico, até o dia 27 de março de 2020.

**Parágrafo Único.** Os encontros deverão ser registrados em ata, com assinatura de todos os participantes.

**Art. 8°.** O HTPC deverá ser organizado de maneira que seja contemplado 100% (cem por cento) dos professores da escola, dentre uma das seguintes opções:

a) Aos sábados, mensalmente, por 04 (quatro) horas consecutivas;

b) Aos sábados, quinzenalmente, por 02 (duas) horas consecutivas;

c)Na semana, sendo de segunda-feira a sexta-feira mensalmente, por 04 (quatro) horas consecutivas.

d)Na semana, sendo de segunda-feira a sexta-feira quinzenalmente, por 02 (duas) horas consecutivas.

**Prefeitura Municipal de Suzano**
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Parágrafo Único.** O término da atividade docente e o início do HTPC deverá respeitar 15 (quinze) minutos de intervalo.

**§ 1°.** É vedado o cumprimento do HTPC fora do horário aprovado pela equipe gestora e docente e homologado pelo Professor Supervisor.

**§ 2°.** A reunião para definição do HTPC para o ano de 2020, bem como os horários e dias estabelecidos para a realização do mesmo, com validade anual, deverão ser cadastrados no sistema Intranet (conforme orientação no encontro formativo Boletim SME nº 0594/2019 de 13/11/2019), registrados em livro Ata próprio da escola e assinado por todos os professores, desde que não haja prejuizo do dia letivo;

**§3°.** Deverão ser encaminhadas em três vias ao setor de Supervisão Escolar, da Secretaria Municipal de Educação, a cópia da Ata da reunião , bem como cópia do relatório da atribuição registrada no sistema Intranet, até as 16h, conforme **Cronograma de Atribuição 2019/2020**.

**§ 4°.** O HTPC deverá ter início conforme **Cronograma de Atribuição 2019/2020**.

**§ 5°.** A Secretaria Municipal de Educação poderá convocar os professores no HTPC, para participar de reuniões, palestras, cursos e estudos.

**Art. 9°.** Para o cumprimento do HTPC, nos pontos facultativos, o Diretor de Escola deverá reorganizar com o grupo, o calendário de reposição da referida carga horária, homologado pelo Conselho de Escola e entregue no Setor de Supervisão conforme **Cronograma de Atribuição 2019/2020.**

**Art.10.** As escolas poderão organizar-se em sistema de rodizio, de modo a não comprometer a rotina e garantir a participação de representantes dos funcionários não docentes no HTPC (art. 307 da Lei n° 190/2010).

**Art.11.** O professor com 02 (duas) matriculas na Rede Municipal de Ensino de Suzano deverá:

**Prefeitura Municipal de Suzano**
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

I. Em **escolas diferentes** cumprir o HTPC e o HTPI em suas respectivas escolas;

II. Com 02 (duas) matrículas **na mesma escola**, deverá cumprir o HTPC e o HTPI referente à 1° matrícula e, em relação à 2° matrícula deverá executar um Projeto de Pesquisa integrado ao PPP, aprovado pelo Conselho de Escola, com horários definidos na própria escola, com registro, conforme anexo I, e entregue para o setor de Supervisão Escolar para homologação até as 16h do dia 12/02/2020 impreterivelmente.

**Parágrafo Único.** São exemplos de Projetos de Pesquisa, para as atividades mencionadas no inciso II deste artigo, aqueles voltados:

I. Ao estudo para aprofundamento curricular (plataforma moodle, artigos e documentos educacionais);

II. Realização de Projeto de Pesquisa com a comunidade (estudo, intervenção e oficinas entre outros);

III. Realização e Projeto de Pesquisa para subsidiar as discussões dos HTPC.

**Art.12.** As horas destinadas aos Projetos de Pesquisa deverão ser realizadas na própria escola e utilizadas para o aperfeiçoamento profissional que atendam às necessidades formativas.

**Art.13.** O HTPI é destinado ao aprofundamento de estudo docente, planejamento das atividades escolares, correção de avaliações, atendimento às famílias e ações que contemplem as especifidades do aluno.

**Parágrafo Único.** O HTPI deverá ser realizado na Escola e não poderá ser inferior a uma hora (1), com registro em formulário próprio definido pela Secretaria Municipal de Educação, conforme Anexo I.

**Art.14.** O HTPI poderá ser cumprido a partir das 6h, desde que esteja de acordo com o horário de funcionamento da Unidade Escolar.

**Prefeitura Municipal de Suzano**
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Art.15.** As faltas em HTPC, HTPI e HTPF que não forem justificadas com documentos comprobatórios, serão descontadas seguindo os procedimentos da Lei Complementar 190/2010(Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Suzano), caso haja faltas consecutivas no HTPC, a direção da escola e a Secretaria Municipal de Educação poderão interpelar o professor com base nas atribuições docentes previstas no estatuto.

**Art.16.** O HTPL será realizado em local livre, de escolha do professor.

**Art.17.** O Horário de trabalho Pedagógico de Formação (HTPF) poderá ser realizado na própria unidade escolar, em plataforma digital própria, em formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME, ou em cursos referendados previamente pela SME, tendo necessariamente relação com a Educação de Suzano e seus segmentos de atuação.

**Art.18.** Os professores de Educação Básica I e II, que ingressarem posteriormente a publicação desta Instrução, deverão submeter-se ao HTPC já estabelecido pela escola.

**Art.19.** A declaração de acúmulo e não acúmulo de cargo, deverá ser entregue ao Diretor de Escola conforme **Cronograma de Atribuição 2019/2020,** para análise e ato decisório (deferimento ou indeferimento), com encaminhamento à Secretaria Municipal de Educação, conforme **Cronograma de Atribuição 2019/2020,** aos cuidados do Professor Supervisor.

**Parágrafo Único.** Quando houver alteração no acúmulo do professor, a qualquer tempo, o Diretor de Escola deverá protocolar a declaração em três vias no Setor de Supervisão.

**Prefeitura Municipal de Suzano**
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Art.20.** Os casos omissos e não previstos, serão analisados e definidos pela Secretaria Municipal de Educação.

**Art.21.** Esta Instrução entrará em vigor a partir da data de sua publicação, ficando revogadas as disposições anteriores.

**Leandro Bassini**
**Secretário Municipal de Educação**