

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BRUNO DE OLIVEIRA E SILVA

**PRODUÇÃO DOS SABERES CURRICULARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
PENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE VITÓRIA/ES**

VITÓRIA
2021

BRUNO DE OLIVEIRA E SILVA

**PRODUÇÃO DOS SABERES CURRICULARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
PENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE VITÓRIA/ES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física na área de concentração em Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586p Silva, Bruno de Oliveira e, 1985-
Produção dos saberes curriculares nas práticas pedagógicas : pensando a Educação Física nas escolas estaduais de ensino fundamental da cidade de Vitória/ES / Bruno de Oliveira e Silva. 2021.
208 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Currículo. 3. Práticas pedagógicas. 4. Relações de saber. 5. Escola. I. Almeida, Felipe Quintão de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

BRUNO DE OLIVEIRA E SILVA

**PRODUÇÃO DOS SABERES CURRICULARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
PENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE VITÓRIA/ES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física na área de concentração em Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovado em 23 de abril de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Mariana Zuaneti Martins
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho aos sujeitos que fazem das relações produzidas nos encontros sua maneira de melhorar o mundo.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora dos agradecimentos e de reconhecer alguns privilégios que tive ao longo da tese, por ter instituições e, principalmente, sujeitos que me ajudaram e contribuíram com esse processo. Não sou muito bom em agradecer, na verbalização, menos ainda, mas espero, que minimamente tenha marcado em algumas das minhas ações o quão grato sou e estou. Estes escritos são verdadeiros e sinceros, contudo, minha memória é falha, o que garante a certeza de que vou esquecer algo ou alguém neste registro.

Agradeço...

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo que possibilitou a minha dedicação a esta tese.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e aos sujeitos que a tornam um espaço de acolhimento, ensino e aprendizagem, produção de relações, que me possibilitaram, espero eu, ser melhor hoje do que fui ontem.

Aos/às funcionários/as, técnicos/as, professores/as e alunos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), pelas trocas realizadas no período da tese. À Secretária do programa, Andreia, pela constante ajuda.

À Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) e às escolas Alfa, Beta e Gama, que permitiram e abriram suas instituições para a realização desta pesquisa. Aos sujeitos, em suas diferentes funções, que integraram e compuseram esta pesquisa. Em especial, aos/às 10 (dez) entrevistados/as: P. Barros; P. Borges; C. Campos; D. Castro; P. Fernandes; P. Gomes; P. Neves; P. Pereira; D. Ramos; C. Ribeiro.

Ao professor, orientador e amigo Felipe Quintão de Almeida (Felipinho) pela aposta e por acreditar no goiano aqui. Por todo o apoio, carinho, compreensão e cuidado durante o processo, em especial nos momentos mais complicados. Acredito que tenhamos passado por muitas aprendizagens juntos. É um privilégio ser orientado por ti, muito obrigado!

À professora Mariana e aos professores Marcílio, Marcos Neira e Ivan, por aceitarem participar desta banca em um momento tão difícil; e pelas ricas, preciosas e valorosas contribuições ao longo do processo, que todos/as compuseram em

algum momento. À professora Mariana, pelo rigor na leitura. Espero ter conseguido responder a alguns questionamentos, os demais vou respondendo na sequência das nossas relações e vida acadêmica, se conseguir. Ao professor Marcílio, pelo jeito carinhoso de realizar as cobranças e pela alegria contagiante em estudar as relações escolares. Ao professor Marcos Neira, pela ajuda na construção de outro olhar para a escola e os seus sujeitos. Ao professor Ivan, pelas brincadeiras e seriedade, tudo ao seu tempo e hora.

Ao professor Valter Bracht, pelos ensinamentos e sabedoria neste processo e em todos os espaços em que tive a oportunidade de desfrutar, conviver e conversar.

Aos/às colegas e amigos/as, professores/as e alunos/as do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/UFES), espaço de produção de relações que sempre me acompanhará, pelo acolhimento, trabalho, encontros e convivências.

Ao meu “irmão” e parceiro Leo Abib – companheiro de percurso –, pela amizade; paciência; humildade; ensinamentos; impagável convivência em Vitória e conversas em diferentes momentos, condições e situações; por me suportar; por compartilhar a vida comigo. De Rio Grande para o mundo, que continuemos essa amizade!

Aos/às amigos/as Uebinho e Ile, pelos (des)encontros, cafés, debates, almoços, discussões, jantares, conversas, passeios. Vocês ajudaram a transformar Vitória e Cariacica em lugares especiais, aos quais espero sempre voltar para encontrá-los.

Aos/às amigos/as e “vizinhos” de Oxumaré Ivan e Ligia, que nossos encontros sejam sempre regados à felicidade que de vocês emana a cada dia.

Aos/às camaradas de turma de doutorado, LESEF e outros espaços de convivência, Marcelo e Karen (Karenezita); não ao mesmo tempo, mas defendemos. Espero continuar alicerçando essa relação de amizade.

Aos/às Serginho, Amanda, Lucas Poncio, Natalia, Ramon, Vinícius, André Façanha, Rodrigo (Chileno) Alessandra, foi uma linda convivência.

Aos professores Rosalvo (Kiko) e Elder, que me receberam em sua casa ao chegar em Vitória.

Ao companheiro Seo Willian, sempre tão longe e tão perto.

Ao meu sempre (des)orientador e amigo Damico, que me ensinou a gostar de toda esta maluquice acadêmica, a partir de um outro olhar.

À professora, pesquisadora, chefe Silvana, serei eternamente grato pela acolhida em Porto Alegre e pelas relações posteriormente construídas.

Às instituições e sujeitos que participaram da minha formação na FEFD/UFG, CBCE, PPGEC/FURG e UFRGS, gratidão a todos/as.

À Lindinha, minha companheira, Christiane Garcia Macedo, a mulher que me ensinou a amar fora de um ciclo familiar e/ou de amizades. Àquela pessoa, doce e amorosa, que realiza e faz com que eu tenha alguma esperança nas boas ações sobre e para o mundo. À feminista e defensora dos animais forte e trabalhadora que mais uma vez esteve ao meu lado nos bons, maus e péssimos momentos, ajudando-me e cobrando durante todo esse percurso. À amiga que acredita mais em mim do que eu mesmo, que me incentivou nos momentos em que eu achei que não iria conseguir terminar. À pessoa dos meus sonhos, sensível, que vem tornando a minha vida a cada dia com mais sentido e significados. Beijos, carinhos e abraços. EU TE AMO.

À minha família: Veinha (Maria Aparecida); Natha (Nathália); Dindinha (Ana Maria), pelo afeto e carinho constantes, pelas conversas ao telefone, *Skype*, *WhatsApp* e pessoalmente e por me permitirem fazer parte da vida de vocês, não tenho palavras para agradecer. Aos agregados Junio e José de Melo. À Lúcia, Edson e Dani, pela confiança que sempre depositaram em mim. Aos Luigi e Gabriel, pela alegria de cada momento juntos. A meus tios/as Zé Gomes e Sandra, pela constante parceria.

Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014b, p.41).

RESUMO

Este estudo de tese está localizado na área de concentração “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física”, na linha de pesquisa “Educação Física, cotidiano, currículo e formação docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES). O objetivo do mesmo foi problematizar, analisar e entender como são produzidas as relações de saberes estabelecidas pelos sujeitos na proposta curricular estadual do Espírito Santo (ES) para a Educação Física e suas práticas pedagógicas nas escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES. A pesquisa organizou-se em três movimentos. a) Aspectos introdutórios e Capítulo 1: remonta a minha história; mostra a construção do objeto, objetivo e questões de pesquisa; ensaia um breve debate sobre o currículo como linguagem; delinea os meus caminhos investigativos, embasados nos estudos culturais e pautados no Currículo Básico Escola Estadual (CBEE) como artefato pedagógico/cultural, nas 10 (dez) entrevistas semiestruturadas (seis professores/as, dois pedagogos/as, dois diretores/as), no diário de campo das escolas Alfa, Beta e Gama, realizado no ano letivo de 2018 e na análise cultural com base no circuito da cultura. b) O segundo movimento versa sobre a operacionalização do componente curricular Educação Física e suas relações de saber. O Capítulo 2 foca nos documentos prescritos que podem ter pretensões curriculares (LDB; DCN; CBEE; PP's e documentos produzidos pelos/as professores/as), buscando nortear um projeto educacional e de escolarização dos sujeitos, anteposto nos preceitos do mundo do trabalho, das competências e habilidades. Já no terceiro capítulo, analiso o prescrito, o dito, o visto e o vivido dos conhecimentos/saberes/conteúdos perpassados pelas: práticas pedagógicas e discursivas; (im)possibilidades do cotidiano escolar; e relações de saberes. Assim, percebem-se os vínculos da EFI com a “cultura corporal” e/ou “cultura corporal humana” e os entendimentos no *espaçotempo* escolar sobre o que o componente curricular é: i) normalizado e burocratizado; ii) responsável por certo controle dos comportamentos; iii) salvacionista e edificador de valores por si só, instituídos nas práticas do esporte e da saúde; iv) o componente que incomoda. c) O último movimento analisa a gestão, planejamento, organização e estrutura da Educação Física nas escolas. O quarto capítulo subscreve as condições entre o que é esperado e desejado pelo corpo administrativo e o que professores/as e alunos/as julgam ser possível realizar, apontando para discursos e anseios diferentes. O último capítulo verbaliza acerca de “como” e de “quem” faz a Educação Física no currículo escolar, mostrando que as aulas são constituídas de relações e tensões entre as instituições, os sujeitos e os saberes que flertam ou refutam seus rituais de práticas com investimentos/desinvestimentos pedagógicos, de acordo com as micropolíticas de negociações do/no/com o cotidiano escolar. Por fim, é esse conjunto de movimentos e relações que definem o que é Educação Física em cada escola, transformando esse componente ora em reflexões críticas sobre elementos sociais, culturais e políticas, ora em atividade ritualística de ocupação dos sujeitos escolarizados.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Práticas pedagógicas. Relações de saber. Escola.

ABSTRACT

This thesis study is located in the concentration area “Pedagogical and Sociocultural Studies of Physical Education”, in the research line “Physical Education, daily life, curriculum and teacher training” of the Postgraduate Program in Physical Education of the Federal University of Espírito Santo (PPGEF/UFES). Its objective was to problematize, analyze and understand how the relations of knowledge are produced by the subjects in the state curriculum proposal of Espírito Santo (ES) for Physical Education and its pedagogical interventions/practices in the State Schools that have Elementary Education in the city of Vitória/ES. The research was organized in three movements. a) Introductory aspects and Chapter 1: goes back to my story; shows the construction of the object, objective and research questions; rehearses a brief debate on curriculum as language; outlines my investigative paths, based on cultural studies and guided by the Basic Curriculum State School (CBEE) as pedagogical/cultural artifact, in the ten semi-structured interviews (six teachers, two pedagogues, two directors), in the field diary of the Alpha, Beta and Gamma Schools held in the academic year of 2018, and in the cultural analyses of the Circuit of Culture. b) The second movement deals with the operationalization of the Physical Education curricular component and its relations of knowledge. Chapter 2 focuses on prescribed documents that may have curriculum intentions (LDB; DCN; CBEE; PP’s and documents produced by the teachers), seeking to guide an educational and schooling project for the subjects, based on the precepts of the world of work, skills and abilities. In the third chapter, I analyze the prescribed, the said, the seen and the lived knowledge/content, permeated by: the pedagogical and discursive practices; the (im)possibilities of the school routine; and the relations of knowledge. Thus, understand the links of PE with “body culture” and/or “human body culture” and the understandings in the school spacetime about what the curricular component is: i) normalized and bureaucratic; ii) responsible for a certain control of behaviors; iii) salvationist and value-building by itself, instituted in sports and health practices; iv) the component that bothers. c) The last movement analyzes the management, planning, organization and structure of Physical Education in Schools. The fourth chapter subscribes to the conditions between what is expected and desired by the administrative body and what teachers and students think to be possible to accomplished, pointing to different discourses and desires. The last chapter verbalizes about “how” and “who” does Physical Education in the school curriculum, showing that classes are made up of relationships and tensions between institutions, subjects and knowledge that flirt or refute their intervention rituals/practices with pedagogical investments/divestments, according to the micropolitics of negotiations of/in/with the school routine. Finally, it is this set of movements and relationships that define what Physical Education is in each space-time of the schools, transforming this component at times into critical reflections on social, cultural and political elements, at other times in ritualistic activity of occupation of schooled subjects.

Keywords: Physical Education. Curriculum. Pedagogical practices. Relations of knowledge. School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixo de olhares do diário de campo.....	34
Quadro 2 – Informações das entrevistas	37
Quadro 3 – Dados dos/as entrevistados/as.....	38
Quadro 4 – Documentos disponibilizados pelas escolas	60
Quadro 5 – Documentos disponibilizado pelos/as professores/as	89
Quadro 6 – Competências e expectativas de aprendizagens do 1º trimestre dos 6 ^{os} , 7 ^{os} , 8 ^{os} , 9 ^{os} anos do Ensino Fundamental do ano de 2018	93
Quadro 7 – Quantidade de aulas acompanhadas	115
Quadro 8 – Saberes/conteúdos das aulas acompanhadas	116
Quadro 9 – Formas de organização dos encontros de Educação Física analisados	155

SUMÁRIO

APROXIMAÇÕES E ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	13
1 – OLHARES E REFLEXÕES: PRODUZINDO FERRAMENTAS ANALÍTICAS ...	26
1.1 – OLHARES DE UMA PESQUISA: PRODUZINDO CAMINHOS	26
1.1.1 – Primeiros Movimentos da pesquisa de campo	29
1.2.2 – Opções e entendimentos analíticos	40
2 – PENSANDO DOCUMENTOS CURRICULARES	47
2.1 – TECENDO UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL – CBEE.....	51
2.2 – DOCUMENTOS ESCOLARES E A (IM)POSSIBILIDADE DE ACESSÁ-LOS	59
3 – CONHECIMENTOS/SABERES/CONTEÚDOS – DAS PRESCRIÇÕES, IDEALIZAÇÕES E IMPOSSIBILIDADES AO COTIDIANO ESCOLAR	72
3.1 – EDUCAÇÃO FÍSICA NO CBEE	74
3.2 – EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS ESCOLARES	85
3.3 – TRABALHANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM E O QUE FAZEM OS/as PROFESSORES/as – “[...] quem tem interesse faz, quem não tem, fica de boa que está tudo bem”	106
3.3.1 – Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e os saberes da Educação Física nas escolas Alfa, Beta e Gama.....	114
4 – PENSANDO CONDIÇÕES DE GESTÃO, ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ESTRUTURA PARA A POSSÍVEL CONSTRUÇÃO DE UMA AULA.....	122
4.1 – CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR.....	130
4.1.1 – Relação planejamento, cobranças e avaliações	141
4.2 – ESTRUTURA FÍSICA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	148
5 – COMO E QUEM FAZ EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR	154
5.1 – A ORGANIZAÇÃO DA AULA OU O RITUAL DO DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO: “NA TEORIA A PRÁTICA É OUTRA”	154
5.2 – A GESTÃO ESCOLAR E O CURRÍCULO	163
5.3 – O CURRÍCULO NAS NEGOCIAÇÕES MICROPOLÍTICAS DOS SUJEITOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	168

CONSIDERAÇÕES PROVISORIAMENTE FINAIS	176
REFERÊNCIAS	183
FONTES UTILIZADAS	200
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	202
APÊNDICE II – ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO.....	205
APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PROFESSOR).....	206
APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA).....	207
APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (DIREÇÃO).....	208

APROXIMAÇÕES E ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

As discussões curriculares e as relações de saber e poder vêm me capturando há alguns anos, constituindo elementos discursivos e não discursivos que criam condições de possibilidade que me levam a estudar esses temas. Essas relações não se produzem por um mero acaso, mas em um cenário que, no meu caso, parece ter se iniciado com uma vivência muito sanguínea com o espaço escolar, baseado no fato de que não me recordo de um momento que fosse anterior à escola na minha vida.

É bem verdade que pensar a escola a partir de outra relação, que não a de estudante, só parece ter início em minha vida após a aprovação no vestibular para Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com o ingresso no curso, em abril de 2003, um novo olhar sobre a escola, o sujeito e a Educação Física (EFI) começam a ser produzidos, especialmente pela proposta curricular da Faculdade de Educação Física (FEF¹) da UFG, hoje Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD). Assim, a EFI ganha outras interpretações, diferenciando-se da projetada anteriormente, que estava alicerçada na relação da compreensão de um aluno de escola básica e, agora, perpassando por uma relação de formação que produzi e em que fui produzido como professor.

Neste processo de escolarização, em especial a partir de 2007, vivenciei outra relação com o currículo, ocasião em que atuei como professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia (SME²), em que tive que selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos/saberes/conteúdos da Educação Física a serem privilegiados nas minhas aulas. Desse período em diante, as políticas curriculares

¹ A proposta curricular de formação de professores em Educação Física da UFG, no período histórico em que me formei, entre os anos de 2003 e 2006, perspectivava uma discussão crítica, progressista, reflexiva e construtiva no que se refere à contribuição para a formação de cidadãos críticos, autônomos e/ou emancipatórios em sua prática pedagógica/educacional. Filiado às pedagogias críticas de matriz marxista, o Projeto Político e Pedagógico da UFG caracterizava a importância da disciplina de Educação Física como componente curricular, pautando-a no princípio do ciclo de desenvolvimento humano em que se torna necessária a compreensão da mesma enquanto prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas e corporais como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas, dentre outras (FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2003; FERREIRA, 2007).

² Entre os anos de 2007 e 2011, fui professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia, estando, no primeiro ano, na função de professor substituto do componente curricular Educação Física e, nos demais anos, sendo professor efetivo, ministrando as disciplinas de Educação Física e Ciências. Trabalhei, durante esse período, com alunos de diferentes idades, ciclo I (crianças entre 6 e 8 anos), ciclo III (jovens entre 12 e 14 anos), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, principalmente, com alunos do ciclo II (crianças entre 9 a 11 anos, aproximadamente), fase na qual era lotado.

começam a me despertar maior curiosidade, ganhando espaço na minha prática docente, especialmente as discussões acerca das propostas curriculares³.

Caparroz (2003) desenvolve dois argumentos/apontamentos que me instigaram a refletir sobre esses estudos. O primeiro é que nas décadas de 1980 e 1990 “[...] houve, no Brasil, um embate político na construção de políticas educacionais que desembocou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9.394/96⁴ e nos desdobramentos desta lei” (CAPARROZ, 2003, p.310), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000). A partir do desdobramento dessas políticas educacionais, em especial a LDB e os PCN, vêm ocorrendo, segundo Galian (2014), uma intensificação na produção de propostas curriculares municipais, distritais, estaduais; manifestadas, atualmente, também pela elaboração da Base Nacional Comum Nacional (BNCC⁵).

O segundo argumento desenvolvido por Caparroz é o de

[...] que os PCN ocupam lugar importante na referida reforma porque, de certo modo, é aquilo de “concreto” que chega às “mãos” da maioria dos professores. Claro que as reformas educacionais se dão por um conjunto de medidas para a área educacional que contemplam a legislação e seus desdobramentos em normalizações e regulamentações; o financiamento; as orientações, entre outras e claro, também, que a política educacional, como um todo, influencia o trabalho do professor (CAPARROZ, 2003, p. 310).

Esse apontamento também pode ser extrapolado para as propostas curriculares que estavam em vigor nos diferentes estados brasileiros, até a aprovação da BNCC, uma vez que as mesmas, de uma maneira ou de outra,

³ Optei por trabalhar com o termo “propostas curriculares” por entender que ele, além de ser comumente utilizado, expressa a disputa no âmbito dos fundamentos, das sistematizações e da própria organização de um conjunto de conhecimentos/saberes/conteúdos de diversos e diferentes documentos e orientações curriculares prescritas, sendo esses produzidos por instituições educacionais governamentais e não-governamentais de interesse público na educação e/ou pelo entrelaçamento dessas relações com as ações docentes (SOUSA JÚNIOR, 2007; ANTUNES; AMARAL; LUIZ, 2008; NEIRA, 2011b; GALIAN, 2014).

⁴ Brasil. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

⁵ O processo de publicação da resolução que instituiu a BNCC (CNE/CP n°2), para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, iniciou-se junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 6 de abril de 2017, perpassando pelas instâncias de: audiência pública consultiva; pareceres de seus conselheiros (com 20 votos a favor e 3 contrários); homologação no Ministério da Educação (MEC); e publicação, ocorrida no dia 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

Contudo, cabe ressaltar que as tensões, interesses e disputas em torno da produção da BNCC foram constituídos por vários autores, perpassados por no mínimo 4 anos (2013 – 2017), 2 presidentes, 5 ministros da educação e 5 versões de documentos diferentes (preliminar, 1ª, 2ª, 2ª revisada e 3ª), até a sua promulgação pela CNE.

colocavam-se no campo dos conhecimentos curriculares com a intenção de orientar o que deve ser ensinado e apreendido no cotidiano do espaço escolar.

Com esses entendimentos e envolvimento, aproximo-me das discussões e debates acerca da proposta curricular do estado do Rio Grande do Sul (RS), que foi produzida no ano de 2008, denominada como Referencial Curricular Lições do Rio Grande – LRG (RIO GRANDE DO SUL, 2009), que diz:

[...] os Referenciais Curriculares para as escolas estaduais gaúchas incidem sobre o que é nuclear na instituição escola: o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente (MELLO, 2009, p. 11).

Foi a partir dessa proposta curricular que produzi minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), dentro da linha de pesquisa “Educação Científica: Implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos”. O meu objeto de estudo foi o Referencial Curricular para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande, tendo como produto a dissertação intitulada “Lições do Rio Grande: ‘a boa pedagogia’ nos discursos sobre a produção de um currículo para a Educação Física escolar” (SILVA, B. O., 2014)⁶.

Nesta pesquisa de dissertação, apoiei-me em uma literatura que se aproximava das discussões pós-críticas sobre currículo, do referencial teórico pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, utilizando como caminho investigativo a análise cultural e a história oral, buscando problematizar as práticas discursivas que constituem as Lições do Rio Grande, em seus aspectos políticos, epistemológicos, científicos e pedagógicos, que em suas relações de poder e saber produziram verdades acerca dos conhecimentos que deveriam, ou não, ser trabalhados no ambiente escolar.

O caminho percorrido permitiu identificar e entender algumas das condições de emergência das Lições do Rio Grande, que partiam de uma conjuntura política, econômica e jurídica que, perpassada pelos interesses e anseios dos entes federativos, estaduais, distritais e municipais, que contribuiu para a sua produção; das políticas educacionais em voga naquele momento histórico (leis, parâmetros, diretrizes e propostas curriculares); da ação governamental do estado do Rio

⁶ O estudo em questão foi desenvolvido entre os anos de 2011 e 2014.

Grande do Sul, como a ideia de competências – em especial as competências de ler, escrever e resolver problemas; e, por fim, do esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais, mas, também, dos saberes cotidianos e populares, em favor do saber técnico de “como” desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (SILVA, B. O., 2014).

Assim, foi possível perceber que a proposta curricular do estado do Rio Grande do Sul foi permeada por várias relações e interesses históricos e políticos, que permitiram e criaram condições para a elaboração desse currículo, entendido como artefato pedagógico e cultural⁷ que, em seus regimes de verdades (FOUCAULT, 2001), produz sujeitos e subjetividades a partir, por exemplo, dos discursos (FOUCAULT, 2008) acerca da cultura corporal de movimento (CCM) para, entre outras coisas, justificar o privilégio do conteúdo esporte em detrimento dos demais.

Finalizei a minha dissertação questionando as Lições do Rio Grande acerca do que chamei de “esquadrinhamento dos saberes da EFI escolar”, onde a sua organização pode deixar muito pouco, ou quase nenhum, espaço para os momentos e as invenções criativas de professores/as e alunos/as. Tal fato, na análise empreendida, poderia desconsiderar as produções pedagógicas praticadas no cotidiano que se diferenciavam daquelas sugeridas pela proposta curricular, de modo a induzir a reprodução e o desenvolvimento de temas fixos e formatados, em uma espécie de caixa com vários cadeados. Algumas dessas propostas vinculadas ao cotidiano se pautam na abertura, modificação e (re)configuração de outros sentidos, significados e significantes, nas relações desses sujeitos (CORAZZA, 2001).

Com a conclusão da minha dissertação, surgiram duas grandes dúvidas. A primeira está relacionada à produção de um currículo no cotidiano escolar, com a ideia de entender como outras “propostas curriculares” vêm sendo produzidas, implementadas e utilizadas nesse espaço. A outra, aos conhecimentos/saberes/conteúdos, suas escolhas, seu processo de seleção, quais especialistas os sistematizam, produzindo, assim, outras análises e encadeamentos,

⁷ A discussão mais detalhada de artefato pedagógico/cultural está desenvolvida no transcórper da tese.

que se vinculem para além dos elementos discursivos de um documento prescrito, possibilitando, também, uma relação com as práticas pedagógicas.

Essas dúvidas ganharam ainda mais força no ano de 2014, quando iniciei o trabalho na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na função de professor substituto. Entre as minhas atribuições, deparei-me com o estágio supervisionado no espaço escolar e não escolar; destaco aqui os ocorridos em escolas estaduais e municipais da cidade. Assim, logo após o término do mestrado, fui instigado a analisar a relação entre as propostas curriculares e as práticas pedagógicas ocorridas no ambiente escolar.

Após um ano enquanto professor substituto⁸, um novo caminho começou a ser delineado no ano de 2015, com o processo seletivo do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Esse percurso se iniciou com a intenção de pesquisar que saberes são (ou pretendem ser) produzidos no componente curricular Educação Física dos Institutos Federais. Logo após a aprovação, a inserção no Laboratório de Educação Física (LESEF) da UFES e os primeiros meses de doutoramento, percebi, com a ajuda do grupo e do meu orientador, uma lacuna importante no meu trabalho anterior e retomei a ideia de estudar as propostas curriculares estaduais, buscando entender os saberes que estão presentes nas mesmas e como eles se materializam no ambiente escolar, em especial no componente curricular Educação Física.

Já com esse foco em mente e em conjunto com a realização das disciplinas necessárias para a efetivação do doutorado, dei início a uma fase exploratória da pesquisa, onde busquei pelas propostas curriculares estaduais que se encontravam em vigor. Tendo como principal meio para a busca o contato com as Secretarias de Educação e os *sites* das mesmas, consegui ter acesso a propostas de 25 Estados e do Distrito Federal, não conseguindo apenas a do estado do Rio Grande do Norte (RN). Com esse material em mãos, comecei a leitura e a tessitura do que se tornaria o documento da minha qualificação do projeto de tese, também conhecido dentro do PPGEF/UFES como “qualificação 1”⁹.

⁸ Ocorrido entre junho de 2014 e julho de 2015.

⁹ Intitulada “Propostas Curriculares Estaduais: Que saberes se quer produzir?”, foi realizada no dia 06 de dezembro de 2017 a minha qualificação do projeto de tese (qualificação 1). A banca examinadora foi composta pelos professores: Felipe Quintão de Almeida – Orientador (UFES), Marcílio Souza Júnior (UPE), Marcos Garcia Neira (USP) e Valter Bracht (UFES).

No interstício do desenvolvimento deste projeto, dois “acontecimentos” merecem destaque. O primeiro se deu com as ocupações de escolas estaduais do país no ano 2016¹⁰, quando tive oportunidade de ir a algumas instituições, o que me possibilitou produzir outras dúvidas: como esta rede se movimenta? Como opera com a sua proposta curricular? Que rasuras são possíveis ser construídas? Já o segundo está ligado à construção e consequente publicação da resolução CNE/CP nº2, de 2017, que instituiu e orienta a implementação da BNCC em todo o país, apresentando para os próximos anos um novo cenário, com a obrigatoriedade da implantação e utilização dos seus conhecimentos/saberes/conteúdos ao longo da Educação Básica. Transforma-se, assim, o que antes era uma tentativa de estados e municípios de “orientar” a prática pedagógica e docente, em *status* de obrigatoriedade de utilização dos pressupostos instituídos na e pela BNCC.

Retomando à “qualificação 1”, optei, dentro do escopo de 26 propostas curriculares, vivenciar e me aproximar de algumas, produzindo as seguintes perguntas norteadoras: 1) Como as propostas curriculares dos Estados do Rio Grande do Sul (RS), Goiás (GO) e Espírito Santo (ES) para a área da Educação Física vêm sendo “operadas”?; 2) Quais saberes são privilegiados nessas propostas e nas práticas pedagógicas? Eles dialogam? Como eles se materializam nas práticas pedagógicas de algumas escolas?; 3) Esses saberes se aproximam ou se distanciam das propostas nacionais já formuladas para a nossa área?

Passado esse período, ouvindo as sugestões da banca avaliadora e entendendo a dificuldade em me aproximar, vivenciar e refletir sobre três propostas em diferentes estados brasileiros, optei por me dedicar nesta pesquisa, ao debate entre a proposta curricular estadual do Espírito Santo (ES) e sua relação com as práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física produzidas nas escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na capital capixaba, Vitória/ES. Para tanto, assumi como questões norteadoras: 1) Como a proposta curricular do ES para a área da Educação Física vem sendo “operada¹¹”?; 2) Quais saberes são privilegiados nessa proposta e nas práticas pedagógicas e como eles

¹⁰ No ano de 2016, estudantes ocuparam várias escolas estaduais por todo o país. Esse fenômeno ocorreu devido a discordâncias, disputas e reivindicações, advindas dos mesmos, por espaços nos debates sobre a produção e implantação da reforma educacional para o Ensino Médio, recém deliberada pelo governo, que não contemplava, ao olhar dos estudantes, condições adequadas que possibilitasse melhores condições em seu processo de escolarização e comprometimento dos estados com as comunidades escolares.

¹¹ No sentido de um projeto que, através das proposições curriculares entendidas enquanto artefatos pedagógicos/culturais, constrói entendimentos acerca da Educação Física escolar.

dialogam e se materializam nas escolas que possuem Ensino Fundamental?; 3) Esses saberes se aproximam ou se distanciam das proposições curriculares institucionais de diferentes instâncias governamentais?

Desta maneira, esta tese foi desenvolvida com o objetivo de problematizar, analisar e entender como são produzidas as relações de saber estabelecidas pelos sujeitos na proposta curricular estadual do Espírito Santo para a Educação Física e suas práticas pedagógicas nas escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na cidade de Vitória.

Assim, o texto que subjaz a produção desta tese e segue tem a intenção de realizar aproximações aos objetos, objetivos e questões norteadoras descritos acima. Cabe destacar que esse andamento se deu nas condições de possibilidade a partir das quais eu construí a minha trajetória acadêmica e alguns atravessamentos que foram me produzindo enquanto professor e pesquisador, e de alguma maneira moldando as minhas preocupações e anseios de problematizações. É a partir desses elementos, que com certeza não são narrativas tão cronológicas e lineares quanto eu os descrevi, que teço os meus caminhos investigativos, na busca de refletir sobre a proposta curricular do ES, em especial as relações com o componente curricular EFI.

Os sentidos atribuídos ao currículo, nas teorizações curriculares são elementos conceituais centrais nessa caminhada que busco problematizar, suas diversas formas de entendimento constituem relações ímpares entre sociedades, culturas, escolas e sujeitos que perpassam e ampliam o ensino e aprendizagem de conhecimentos e saberes. Etimologicamente, “*curriculum*” (cuja raiz é a mesma de “*cursus*” e “*currere*”) é a expressão de raiz latina que deu origem ao termo “currículo”, tendo em sua invenção um significado voltado à ideia de pista, “circuito atlético” (HAMILTON, 1981; 1992), percurso a ser atingido, onde a ordem, a sequência e a estrutura foram elementos *sine qua non* para o seu desenvolvimento. Sacristán (2013) apresenta a ideia de currículo com dois sentidos. Um está relacionado a percurso de uma vida profissional (*curriculum vitae*) e o outro, vinculado ao sentido “[...] de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p.16). Com esse entendimento, a escolaridade e a escolarização ganham contornos que se constituem como caminhos, enquanto o currículo, com o seu

conjunto de conteúdos, é o guia para o “progresso dos sujeitos” (SACRISTÁN, 2013; 2017).

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Ao retornarmos no tempo, é possível visualizar tradições da Idade Média europeia que se assemelhavam à organização curricular por disciplinas, como *trivium* e *cuadrivium*, e se concretiza na lista de conteúdos (SACRISTÁN, 2017). Característica que acompanha muitos documentos curriculares até os dias de hoje (BOLZAN, 2014; FREITAS, 2016). A partir da Modernidade, percebem-se diversas preocupações e influências sobre o currículo, diversificando, também, suas interpretações e concepções. É possível perceber nas discussões contemporâneas sobre teorias curriculares diferentes e diversas organizações e classificações que buscam enriquecer as discussões e reflexões acerca da produção curricular e seus efeitos (MOREIRA; SILVA, 2002; PARAISO, 2004; NEIRA; NUNES, 2009; SILVA, 2001; 2011; SACRISTÁN, 2017; MACHADO, 2019, dentre outros).

Alguns desses debates foram acionados ao longo do texto na tentativa de entendimentos e direcionamentos sobre certos documentos, discursos e práticas. Porém, entendo que não podemos enquadrar uma proposta, uma aula, um/a professor/a estaticamente em uma classificação, especialmente porque um dos interesses desta pesquisa é entender as relações produzidas nas práticas pedagógicas do cotidiano no *espaçotempo*¹² escolar.

A complexidade da análise destas teorizações vem constituindo a minha formação, em especial na tessitura dos meus caminhos investigativos, posicionando o meu olhar. Assim, “as lentes dos meus óculos” (SOMMER, 2005) estão focadas nas reflexões da teoria curricular pós-crítica (SILVA, 2011), do currículo como

¹² Ferraço, Soares e Alves (2016) reconhecem a dicotomia entre espaço e tempo enquanto um elemento importante para o desenvolvimento das ciências. Contudo, na atualidade, essa dicotomia significa “limites para o que é necessário criar em ciências, pelo menos em educação” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2016, p.465). Assim, utilizo o termo *espaçotempo*, de maneira junta e em itálico, baseando-me nos estudos sobre cotidiano de Certeau (2014); Ferraço (2007) e Ferraço; Soares; Alves (2016; 2017), entendendo que essa forma de utilização marca uma relação mais orgânica do que dicotômica.

linguagem (SILVA, 2001); da proposta curricular enquanto artefato pedagógico/cultural; (SILVA, 2011); e na análise cultural (ALVARENGA, 2006), problematizada a partir dos Estudos Culturais (WORTMANN, 2002; 2005) e do circuito da cultura (DU GAY *et al.*, 1997; HALL, 2001).

Bracht e Almeida, ao debaterem a constituição dos entendimentos analíticos das pedagogias críticas e pós-críticas, defendem que “[...] talvez seja mesmo possível conciliar diferentes perspectivas epistemológicas da pedagogia crítica sob um único teto (‘big tent’), pois a diferença de *status* entre elas seria mais de ordem retórica e política do que epistemológica” (2019, p. 05). Não ocorrendo, na interpretação dos autores, a necessidade dessa diferenciação, ao passo que, como descreve Lopes (2013), a expressão “pedagogia pós-crítica” pode ser bastante fluida e imprecisa, caracterizando problemáticas e estudos demarcados particular, temporal e historicamente, podendo em certa medida até mesmo se opor.

No entendimento acima apresentado, por Bracht e Almeida (2019), e no deslocamento realizado por Lopes (2013), me aparenta ser tão ou mais importante do que as disputas e/ou modulações realizadas entre as pedagogias crítica e pós-crítica, a construção de argumentos que se utilizem dessas nuances “pensamento/discurso [...] e sensória/corpórea” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p.11) com a intenção de ação pedagógica que reflita sobre nossos pré-conceitos tradicionalmente concebidos. Na ânsia e intencionalidade de contribuir com a produção de experiências e sujeitos que valorizem e ancore os seus preceitos em uma vida e uma sociedade laica e democrática, utilizo-me dessas teorizações para construir os argumentos da pesquisa.

Para tal, me apoio em autores como Silva (2011, p. 17) que defendem a teorização curricular, referenciada em conceitos como: “[...] identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo”. O ponto de partida dessa teorização são os debates ocorridos, em meados do século XX, acerca da (pós)modernidade e do (pós)estruturalismo que culminaram no movimento da virada linguística (cultural) (COSTA, 2000; 2002; 2005; FOUCAULT, 2013; HALL, 2006; PARAISO, 2004; SILVA, 1994; 2011; VEIGA-NETO, 1995; 2002). A virada linguística (cultural) passa pelo entendimento de que signo e significado não estão diretamente e nem definitivamente vinculados, ou seja, a linguagem circunscreve o pensável em

determinada produção contextual, conduzindo nosso pensamento. De acordo com Stuart Hall,

[...] as palavras são multi-moduladas. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mais que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um antes e um depois – uma margem na qual outras pessoas podem escrever (HALL, 2006, p. 41).

Apoiados na premissa desses entendimentos sobre linguagem e cultura, são constituídos novos olhares sobre o currículo, anteriormente pensados a partir dos preceitos das teorizações tradicionais e críticas. Assim, os entendimentos pós-críticos sobre o currículo utilizam-se de “ferramentas conceituais” que foram produzidas sob novos olhares.

Como descreve Paraiso, “[...] as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos” (2004, p. 284), que defendem “a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAISO, 2004, p. 285), recebendo influências dos já descritos pós-estruturalismo e pós-modernismo. Além das reflexões sobre a filosofia da diferença, os estudos feministas, de gênero e *queer*, os estudos multiculturalistas e culturais, o pós-colonialismo, as relações étnicas e raciais, dentre outros (PARAISO, 2004; NEIRA; NUNES, 2009). Com isso, intenciona-se produzir currículos preocupados com as invenções das práticas e políticas culturais, das diversas representações e significações de suas ações no cotidiano da comunidade escolar (SILVA, 2001; 2011; VEIGA-NETO, 2002; COSTA, 2005; LOPES, 2015). Priorizando as relações de poder que constituem e determinam as versões e interpretações dos saberes e conhecimentos forjados e fabricados nos grupos e sujeitos das instâncias educacionais (CORAZZA, 2001).

Essas reflexões também impactaram a Educação Física. Destacam-se nesse grupo as produções dos professores Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes e do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Universidade de São Paulo (USP).

Nos artigos com base nas teorias pós-críticas, a EFE vem a ser pensada pelo pressuposto da política da diferença, refletindo a importância de um currículo multicultural, problematizando novas formas de viver, pensar e agir na sociedade, reconhecendo e valorizando as expressões culturais presentes no cotidiano dos estudantes no intento de valorizar as particularidades (ROCHA *et al.*, 2015, p. 190).

Para Neira (2011), para responder às demandas da contemporaneidade, o currículo cultural da Educação Física visa a trabalhar com as identidades e diferenças, questionando as construções sociais e culturais. A cultura continua tendo centralidade nessas reflexões.

Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc. (NEIRA, 2011, p. 202).

Nesse sentido, o contato com os estudantes e suas comunidades é fundamental para valorizar as relações de saber instituídas e trazer à tona conhecimentos subordinados, que produzem junto aos/às alunos/as novos entendimentos, tornando-os pesquisadores/as de seu próprio cotidiano (NEIRA, 2011). De maneira sintética, é possível descrever que as relações de saber são conexões de um conjunto de positivities e formações de um campo discursivo constituídas pelos sujeitos consigo, o outro, o *espaçotempo*, o mundo (CHARLOT, 2000; FOUCAULT, 2013), debate esse que será melhor elaborado à frente.

No âmbito dos enunciados e discursos¹³, sejam eles acadêmicos ou não, “conhecimento”, “saber” e “conteúdo” são expressões que remetem à compreensão de atos ou faculdades do pensamento das diversas vivências e experiências, sejam elas no espectro da objetividade ou da subjetividade, com o intuito ou intenção de produção de sentidos e significados nas distintas relações estabelecidas entre os seres humanos. Já no tocante aos sujeitos participantes da pesquisa nas escolas Alfa, Beta e Gama e suas relações com o cotidiano escolar, são constituídas outras relações no que tange as expressões “conhecimento”, “saber” e “conteúdo”, sendo essas representadas de maneira distinta aos debates travados no espaço acadêmico e nos documentos prescritos analisados.

¹³ Foucault (2008; 2014b) entende o discurso como o conjunto de enunciados (jogos de posição possíveis para um sujeito na materialidade repetível) para os quais se podem definir condições e/ou modalidades de existência particulares, advindos de um mesmo sistema de formação, regularidade e rarefação, designados nas “[...] práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014b, p.50).

Por fim, quero destacar que a noção de currículo que assumi no andamento da pesquisa não se limitou às suas prescrições. Ou seja, tomo o currículo em suas dimensões documentais, narrativas e de cotidiano. A seguir, passo a descrever a organização dos capítulos desta tese.

Organizei os meus pensamentos para a escrita do texto em três grandes movimentos. No primeiro, busco produzir, nas aproximações e aspectos introdutórios e no capítulo 1, discussões em um contexto mais de apresentação e metodológico, no sentido de percurso a ser trilhado.

Na sequência do texto, apresento o segundo movimento, a partir dos capítulos 2 e 3, que versam sobre a operacionalização das relações de saber e poder produzidas desde as proposições com intenção curricular das diferentes instâncias (não)governamentais, perpassando pelas discursividades narrativas da equipe pedagógica da EFI, até o cotidiano do *espaçotempo* escolar. Para esse movimento, parto da Constituição Federal de 1988 e de algumas leis, parâmetros e diretrizes que possibilitam e consolidam a construção de um conjunto de propostas curriculares, entre elas o artefato pedagógico/cultural Currículo Básico Escola Estadual (CBEE) ou Novo Currículo da Educação Básica¹⁴. E do conjunto de documentos que advêm de seu lançamento e acabam por se materializar em documentos curriculares em três escolas estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Vitória/ES.

Delineio assim, um escopo de problematizações e rasuras que me reverberam sobre um conjunto de elementos (não)discursivos acerca dos conhecimentos/saberes/conteúdos da EFI escolar desenvolvidos nas relações instituídas pelas prescrições, idealizações e (im)possibilidades do/no/com o cotidiano, marcadas aqui pelos documentos prescritos acessados, as narrativas em formato de entrevistas e as aulas acompanhadas, que geraram o diário de campo.

O terceiro e último movimento desta pesquisa, refletido nos capítulos 4 e 5, edifica análises na arquitetura da gestão, organização, planejamento e estrutura que constitui o componente curricular Educação Física no *espaçotempo* escolar, o qual ora advoga pelo discurso das práticas pedagógicas referenciadas na sistematização e organização das aulas; ora nas relações entre professores/as e alunos/as com

¹⁴ O documento é construído a partir do nome “Currículo Básico Escola Estadual (CBEE)”, porém, no texto introdutório, ele se apresenta como um “Novo Currículo da Educação Básica”; devido a isso, optamos por apresentar os dois nomes neste momento inicial. Para tratar da proposta curricular para as escolas estaduais do Espírito Santo, seguimos ao longo do texto utilizando o termo CBEE.

aproximações à cultura corporal e/ou “cultura corporal humana”; e, por fim, flerta ou refuta essa sistematicidade, focando as aulas no possível a ser feito com as condições dadas pelo cotidiano escolar.

1 – OLHARES E REFLEXÕES: PRODUZINDO FERRAMENTAS ANALÍTICAS

Neste capítulo, intenciono demonstrar alguns elementos teórico-metodológicos que irão me acompanhar ao longo do texto, como uma caixa de ferramentas.

A teoria como caixa de ferramentas quer dizer: - que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma *lógica* própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno deles; - que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas (FOUCAULT, 2012, p. 246).

Reflexões essas que me ajudaram a construir o meu objeto de pesquisa, que é problematizar, analisar e entender como são produzidas as relações de saber estabelecidas pelos sujeitos na proposta curricular estadual do Espírito Santo (ES) para a Educação Física e suas práticas pedagógicas nas escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES. Para tal, fabrico, dentro deste primeiro movimento de pesquisa, um eixo que estou denominando de metodológico, onde reflito e apresento as opções que trilhei enquanto caminhos investigativos e os processos analíticos utilizados ao longo da tese.

1.1 – OLHARES DE UMA PESQUISA: PRODUZINDO CAMINHOS

A experiência de produzir pesquisa não se faz a partir do nada, de maneira neutra e/ou sem referências. Para tanto, acredito que a breve história que conto no início deste texto de alguma maneira represente isso e ajude a justificar o meu olhar e as minhas aproximações a determinadas maneiras de pensar sobre o conhecimento e a pesquisa. Essa relação também está extremamente permeada por sentimentos, como descreve Corazza:

Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é. Simplesmente, porque se alguém está satisfeito/o com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da *realidade*, vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para quê? Além disso, para alguém sentir e aceitar que está insatisfeito/o é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e

produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos (CORAZZA, 2002b, p. 111).

Esses sentimentos e a busca por outras políticas de verdades vêm me permitindo defender um entendimento de pesquisa que nasce a partir de insatisfações, dúvidas e respostas que supomos já possuir, “com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação” (BUJES, 2002, p. 14).

A inquietação para este momento da pesquisa, vem em acordo com o proposto por Alvarenga (2006), que, em sintonia com Louro (2000; 2007), versa sobre um pensamento, escrita e fala que busca articular

[...] intimamente, à forma como se pensa e se conhece; abandonar a busca da objetividade; procurar lidar com contradições, sem tentar superá-las; desconfiar das certezas; admitir que todo processo de análise é provisório e instável; fugir de generalizações e utilizar os conceitos como ferramentas de forma séria e compromissada (ALVARENGA, 2006, p. 39-40).

Pensar a pesquisa não pode se tratar apenas de olhar para o objeto e as nuances que estão dispostas nele ou “pelo mundo” para serem observadas e avaliadas, mas sim produzir em suas relações e na teia discursiva que o cerca, na prática teórica que o torna problemático, que o cria enquanto um problema, que produz o sujeito ao passo que constitui o objeto. Chega-se a um momento em que se torna fundamental assumir, para a vitalidade das investigações, que essas não passam às margens sociais, culturais, educacionais, filosóficos e econômicos de nosso tempo; ao contrário, estão imersas nesses e na possibilidade de questionarmos as suas verdades, seja nas práticas escolares, seja nos saberes que circulam no meio pedagógico, na aprendizagem, no cotidiano escolar e/ou na proposição de currículos (FISCHER, 2002a; 2002b).

Para interrogar o CBEE a respeito de suas condições e possibilidades de produção, compartilho com Costa (2002, p. 11) a proposição de que “problematização e método são indissociáveis” na pesquisa acadêmica/científica, em especial por produzir discussões que relacionam poder, saber e sujeito, contrariando, assim, a ideia tradicionalmente constituída de ciência que se aproxima de uma política rígida e fixa de métodos, metodologias a serem seguidas, caracterizando um saber/fazer científico.

O que me proponho a investigar são apenas alguns pequenos caminhos traçados por mim. Esses se findam nas relações de descontentamentos e desencaixes entre o que julgo saber e a desconfiança em verdades produzidas (COSTA, 2007). Como lembra Roberto Machado, devemos pensar a ciência com o objetivo de

[...] neutralizar a ideia que faz da ciência um conhecimento em que o sujeito vence as limitações de suas condições particulares de existência instalando-se na neutralidade objetiva do universal, e da ideologia um conhecimento em que o sujeito tem sua relação com a verdade perturbada, obscurecida, velada pelas condições de existência. Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem (MACHADO, 2001, p. XXI).

Ao refutar a ideia de universal, ou, pelo menos, de um único universal, procuro uma investigação do saber que se fabrique no contato estabelecido entre sujeitos (pesquisador/a e pesquisados/as) e objeto e suas diversas tramas e teias discursivas (GOELLNER, *et al.*, 2010; SILVA, B. O., 2014). Para tanto, percorro políticas curriculares que contribuíram para a efervescência de documentos e propostas curriculares que culminaram no CBEE da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES).

No âmbito de uma proposta curricular que em seus regimes de verdades acerca da EFI buscam educar e formar sujeitos para refletir a “cultura corporal humana” (ESPÍRITO SANTO, 2009b), é necessário pensar essa investigação além de “[...] um conjunto de procedimentos organizados para representar os fatos, os fenômenos” (GOELLNER *et al.*, 2010, p. 381). É preciso criar alternativas metodológicas que se moldem no percurso, que sejam tecidas em relações maleáveis, que ultrapassem “[...] as fronteiras disciplinares, comunidades de investigadores e áreas de conhecimento, adequando-se ao estudo de problemas de conhecimento científico em inúmeros setores da atividade humana” (GOELLNER *et al.*, 2010, p. 381). Esse entendimento não significa produzir pesquisa às cegas, mas utilizar diversificadas lentes para olhar o objeto, desestabilizando tradições e realizando rasuras que comportem deslocamentos nas discussões tradicionais sobre conhecimento curricular. Com isso, não pretendo a descoberta da verdade e muito menos um sentido único para a mesma, apenas quero me manter em uma constante

atitude crítica (VEIGA-NETO, 1995), que permita “problematizar o que dizemos que a realidade é” (MOTA, 2010, p. 32).

De acordo com Burbules (2003), esse olhar constrói-se no caminho da instabilidade. Caminho esse que nos possibilita afirmar que

[...] o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (VEIGA-NETO, 2002, p. 31).

Dessa forma, dar sentido e gerar significado são maneiras de representar o currículo como um elemento linguístico e de expressão de determinado tipo de linguagem, que se produziu nas relações de saber e poder de diferentes instituições, grupos e sujeitos. Ou seja, é um elemento de disputas para construir um regime de verdade, que fala da, na, com, sobre a escola. Demarcando uma natureza discursiva que pode ser caracterizada enquanto nomeadora das “[...] coisas, fatos, realidades, sujeitos, [que] são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas” (CORAZZA, 2001, p. 10).

Ligados a uma cadeia sempre incompleta de significantes, os currículos não se encerram naquilo que dizem, não possuem significação plena em si, mas apresentam ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos que disputam a autoridade de definir o que é válido e verdadeiro para ser ensinado e para conformar determinados tipos de subjetividades através de certos conhecimentos, informações, modos de raciocínios e disposições (MAUÉS, 2006, p. 6).

Com essas ferramentas teóricas, passo a relatar a aproximação e atuação que desenvolvi no campo. Primeiramente, descrevo algumas das opções metodológicas realizadas e, em seguida, as opções para a realização das análises.

1.1.1 – Primeiros Movimentos da pesquisa de campo

Até o momento, prendi-me a um movimento que dialoga com o que estou entendendo por pesquisa e quais as trilhas iniciais dos caminhos investigativos¹⁵ que optei por seguir para esta tese. Como descrevi anteriormente, tive que passar por um desvio na trajetória inicial estabelecida para este estudo. Assim, o meu percurso demorou mais tempo do que o previsto, atrasando, o destino para a qualificação 1 –

¹⁵ Expressão emprestada de Corazza (2002b).

e, por consequência, a viagem de toda a tese. Contudo, esse momento foi extremamente importante na construção da trajetória desta pesquisa, encerrando uma primeira fase da mesma, principalmente porque foi nele que defini diversos caminhos a serem trilhados, estabelecendo critérios e realizando escolhas para o transcorrer da pesquisa.

Entendendo a trajetória não linear de uma pesquisa, recorro a um movimento realizado durante os três primeiros semestres do doutorado para demonstrar como fui construindo e, por consequência, escolhendo os meus critérios de pesquisa. Associado à realização das disciplinas obrigatórias e eletivas do doutorado, fui delineando esse trabalho com diferentes ações. Uma das primeiras delas foi a elaboração de um levantamento das escolas estaduais do ES, tendo como referência o *site* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹⁶). Esse levantamento permitiu-me descobrir o quantitativo de escolas em cada cidade e suas respectivas classificações dentro desse índice¹⁷.

Com o transcorrer do trabalho e perpassada essa fase, iniciei o que estou chamando de certa verticalização na pesquisa. Nela, optei, junto ao meu orientador e seguindo alguns indicativos da banca examinadora da qualificação 1, por centrar as minhas reflexões e análises na proposta curricular do Espírito Santo, em especial no componente curricular Educação Física das escolas estaduais da cidade de Vitória/ES que possuem Ensino Fundamental. Tomada essa decisão, iniciei o contato direto com a SEDU/ES e seus respectivos responsáveis, com o intuito de apresentar a minha pesquisa e conseguir autorização e acesso às escolas no ano letivo de 2018.

Acompanhado de um amigo, que é professor da UFES, fui à sede da SEDU/ES¹⁸, onde fui recebido por uma secretária. Identifiquei-me como aluno do PPGEF/UFES e disse que tinha interesse em realizar uma pesquisa nas escolas da rede. A secretária, muito atenciosa, encaminhou-me para as pessoas que ela considerava serem responsáveis por responder essa demanda.

¹⁶ O IDEB foi criado no ano de 2007, associado ao discurso da melhoria da qualidade da educação, como ferramenta para acompanhamento das metas da educação. O objetivo do índice é fornecer, em um só indicador, informações sobre: Fluxo Escolar; Desempenho nas Avaliações dos escolares brasileiros. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>.

¹⁷ No caso específico das Escolas estaduais da cidade de Vitória/ES, foi possível identificar que existia, no ano de 2015, último ano em que estava disponibilizado o índice, apenas 5 escolas com Ensino Fundamental.

¹⁸ A sede da Secretaria de estado da Educação do Espírito Santo fica localizada na Avenida César Hilal, nº 1.111, no bairro Santa Lúcia, da cidade de Vitória/ES.

Chegando ao andar indicado, fui direcionado a conversar com um/a representante do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – PAES¹⁹; ao explicar sucintamente qual o meu interesse, ele me sugeriu conversar com um/a servidor/a que trabalha na assessoria de currículo da Secretaria. Após alguns minutos de conversa, indicaram-me ir à Superintendência Regional de Educação (SRE) de Carapina²⁰. Como a minha pesquisa seria realizada apenas no município de Vitória/ES, ela poderia autorizar, ou não, a minha incursão nas escolas. Assim, direcionei-me para a SRE Carapina. Ao chegar, novamente me deparei com uma secretária que, após explicar o meu interesse, encaminhou-me para a área de Supervisão de Atividades Pedagógicas.

O/a²¹ servidor/a conversou conosco por um bom tempo. Cabe destacar que, apesar de constar nas informações do IDEB de 2015 a existência de cinco escolas estaduais que ofertaram o Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES, para o ano letivo de 2018, só seria ofertado o Ensino Fundamental em quatro instituições, de acordo com as informações adquiridas na SRE de Carapina (SILVA, 2018).

Para dar continuidade à pesquisa, o/a responsável solicitou apenas dois pedidos: o primeiro era que eu enviasse um e-mail, em que constasse uma breve apresentação minha e uma pequena síntese da pesquisa; após isso, ele/a mesmo/a iria entrar em contato com as escolas apresentando-me e autorizando a realização da pesquisa. O segundo pedido era que eu fizesse uma devolutiva, após o término, da pesquisa para as escolas e para a SEDU/ES.

No mesmo dia, enviei o e-mail e, no dia seguinte, o/a servidor/a escreveu para os/as diretores/as das quatro escolas. Resumidamente, o e-mail versava sobre o meu interesse em compreender a proposta curricular, em especial como vêm sendo produzidos os conhecimentos/saberes/conteúdos do componente curricular

¹⁹ O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) teve início no ano de 2017, com a aprovação da lei N° 10.631. Os objetivos do mesmo são: A organização da rede; A otimização de recursos; A potencialização de resultados; A melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/>.

²⁰ A organização das ações educacionais da SEDU/ES é dividida em 11 SRE (Afonso Cláudio; Barra de São Francisco; Cachoeiro de Itapemirim; Carapina; Cariacica; Colatina; Guaçuí; Linhares; Nova Venécia; São Mateus; Vila Velha), sendo a SRE Carapina responsável pelas escolas localizadas nos municípios de: Vitória; Serra; Santa Teresa e Fundão. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/superintendentes>.

²¹ Com a intenção de não identificar os sujeitos acompanhados na pesquisa, optei por caracterizá-los a partir das inflexões o/a, os/as e suas derivações. Reconheço o binarismo dessa opção e entendo que o mesmo pode não representar os debates travados nas atuais discussões de gênero. Contudo, ele, pelo menos, caracteriza um posicionamento político e linguístico que institui a possibilidade de entendimento da existência de várias e diversas masculinidades e feminilidades dos sujeitos com os quais produzi relações ao longo da pesquisa.

Educação Física nas escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental no município de Vitória/ES e que, para tal, eu gostaria de acompanhar as atividades dos/as professores/as de EFI e entrevistar o corpo pedagógico das escolas. Comecei, assim, o contato com as mesmas.

Entrei em contato com as quatro escolas antes do começo das atividades do ano letivo. Nesses contatos, os procedimentos adotados foram: apresentar-me; conversar um pouco a respeito da pesquisa; pedir para falar com a coordenação e/ou com a direção. Passados alguns dias realizando os contatos com as escolas²², fui informado por uma das direções de que essa não teria turmas de Ensino Fundamental no ano de 2018.

Assim, organizei um primeiro esboço de cronograma para acompanhar as atividades do ano letivo de 2018 nas três escolas que agora compunham a minha pesquisa²³. Em especial, acompanhei as atividades vinculadas ao componente curricular Educação Física. Esse cronograma foi pensado a partir dos seguintes critérios: o primeiro estabeleceu-se na própria organização da SEDU/ES, em que, ao ler o CBEE e realizar conversas informais com professores/as, obtive a informação que a mesma organiza o ano letivo por períodos avaliativos, que temporalmente se dividem em três trimestres. Dentro desses trimestres cada professor/a deve enviar à coordenação os seus planos de trabalho. Tendo como referência o primeiro critério, definimos o segundo. No debate realizado durante a qualificação 1, com ajuda da banca examinadora, optei por acompanhar o/a professor/a de Educação Física na escola por no mínimo um mês e no máximo um período avaliativo (trimestre letivo). Essa decisão foi tomada tendo como premissa o desenvolvimento das atividades vinculadas na relação entre a proposta curricular prescrita para o componente curricular EFI, as práticas pedagógicas e suas produções no cotidiano escolar.

Esses contatos e cronograma permitiram que eu iniciasse as atividades nas escolas antes mesmo do início do ano letivo. Em todas as escolas, adotei o mesmo procedimento: cheguei a elas, fiz uma apresentação tanto minha quanto do projeto de pesquisa, pedi para conversar com a coordenação e/ou direção da instituição. Após esse momento inicial e já autorizado a adentrar o espaço escolar para produzir esse a pesquisa, pedi para conhecer os/as professores/as de EFI que trabalham

²² O contato realizado com as escolas, através de suas secretarias, foi sempre muito cordial.

²³ O Projeto de Pesquisa intitulado “Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES” foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFES a partir de Parecer Consubstanciado de número 92910418.3.0000.5542.

com o Ensino Fundamental e, ao fazê-lo, solicitei autorização para acompanhar as atividades desenvolvidas e realizar entrevista com eles/as.

De maneira geral, para não me perder nos meus pensamentos e ter uma sistematização mínima da minha incursão no espaço escolar, resolvi produzir um “diário” com os meus relatos do campo (espaço de produção da pesquisa), que me acompanhou desde a primeira visita à SEDU/ES (janeiro de 2018) até o último dia nas escolas. A ideia inicial era fazer o máximo de anotações possíveis que me permitissem entender e posteriormente retomar a experiência e alguns sentidos e significados vivenciados no espaço escolar ao qual eu estava me inserindo. Essa tarefa não foi simples, em especial pela minha inexperiência com pesquisas que envolvessem esse formato de registro no campo. As minhas experiências anteriores tinham, de alguma maneira, a centralidade em outros dois formatos de produção discursiva: i) A linguagem escrita, documentos, artigos, livros, relatórios ou textos de outras espécies; ii) As narrativas no formato de entrevistas.

Assumindo essa inexperiência na produção de relatos de campo, apoiei-me nos trabalhos da professora Débora Diniz²⁴ (2015a; 2015b; 2015c; 2016), em especial naqueles em que ela trabalha com mulheres em situação de encarceramento, para produzir um “Diário de campo/caderno de notas”²⁵ em que registrei pensamentos, ideias, notas do campo, anotações rápidas ou não. O objetivo dessas é possibilitar o registro daquilo que parece ser o cotidiano e/ou que te façam produzir pensamentos sobre aquele espaço de intervenção. Para tal, é necessário um caderno de campo, caso esse instrumento seja utilizado no formato escrito, e/ou um gravador, caso construa um diário de campo oral, que sirva como um ajuste de memória e facilite para que ela não comece a nos trair, bem como a fim de que a experiência não seja apenas a lembrança da experiência.

Nos meus registros, associei as duas estratégias. Utilizei um caderno para anotações escritas e quando não conseguia anotar na velocidade desejada, gravava no celular as informações que considerava importantes para tomar nota posteriormente. Aliada a essa estratégia, segui a recomendação de Diniz de, ao chegar em casa, após um dia acompanhando as atividades no espaço escolar, eu digitava as informações anotadas e transcrevia as gravações, acrescentando algumas lembranças ao meu diário de campo.

²⁴ Para mais informações, recomendo o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=NYTb3w2d99I>

²⁵ O Diário de campo dessa pesquisa, aqui será citado como Silva (2018).

Na técnica descrita acima, também é necessário se pensar no formato em que se produz o diário de campo. Diniz sugere a construção desses “memorandos” baseados em um evento ou em categorias; arrisquei-me a acrescentar alguns temas também, enquanto eixos para posteriores problematizações. Assim, com a intenção de olhar para as aulas de EFI, seus conhecimentos, saberes, objetivos, metodologias e conteúdos, organizei os meus diários a partir de dois grandes eixos de olhares, apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Eixo de olhares do diário de campo

OLHARES GERAIS AO ESPAÇO ESCOLAR	OLHARES ESPECÍFICOS AO COMPONENTE CURRICULAR EFI
i) data da observação;	i) professor/a responsável pela aula;
ii) estrutura (espaço e materiais);	ii) turma – alunos/as;
iii) distribuição do componente curricular EFI no horário escolar;	iii) horário da aula;
iv) relação com a proposta pedagógica da escola;	iv) local em que a aula se realizava;
	v) saberes, conhecimentos, conteúdos desenvolvidos na aula;
	vi) formas de se trabalhar (atividades propostas – descrição das atividades; condução – diretivo, inventivo, rituais, linguagens utilizadas no transcorrer das aulas; participação dos alunos – registro de atividades).

Fonte: O autor (2018).

A dinâmica dos olhares sobre os espaços escolares e o componente curricular Educação Física foram de suma importância na produção do meu campo de pesquisa, uma vez que foi ela que me permitiu certa organização e foco ao adentrar na imensidão de sentidos do *espaçotempo* escolar. Contudo, como sugerem Foucault (2012) e Diniz (2015b; 2016), esses olhares não podem se fechar em si, mas sim buscar estabelecer relações com as “situações dadas”. Nesse interstício, deparei-me, logo nos primeiros dias, com um processo que me distanciava dos/as estudantes. Busquei resolver esse problema, do meu campo de pesquisa, tentando construir relações e olhares para os sujeitos e espaços ocupados pelos alunos/as durante as aulas de EFI, fossem esses de proposição dos/as professores/as ou de auto-organização dos/as mesmos/as, entendendo-os como agentes dessa dinâmica que constitui a escola.

Essa escolha metodológica perpassa pelo entendimento e reconhecimento da prática pedagógica como um espaço privilegiado de produção do currículo em que, como descreve Corazza (2001, p. 12),

[...] um currículo sempre significa algo diferente do que faz e faz algo diferente do que significa. Este “algo diferente” é dado na relação existente entre as coisas significadas nos fazeres de um currículo e os signos usados para significá-las. Tal relação só pode ser especificada pela identificação do modo linguístico em que foi formulado o sistema de signos, com os quais nomeia os objetos que povoam a superfície de inscrição de sua linguagem. Deriva daí, que um currículo não pode, nem deve, ser tomado “ao pé da letra”, porque este “ao pé...” não existe. O que existe é a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantes diferidas.

Esse entendimento de currículo nos responsabiliza, enquanto docentes, a reconhecer a

[...] impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

Assim, e partindo do “[...] pressuposto que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas” (GASKELL, 2002, p. 65), mas nem sempre sob as condições que esses sujeitos estabeleceram anteriormente. Busquei estabelecer outras práticas discursivas para entender a diversidade do que acontece no dia a dia escolar, as quais deviam se circunscrever além de determinados textos prescritos e enquanto práticas curriculares. Então, optei pela narrativa em formato de entrevista qualitativa, também entendida como entrevista semiestruturada, como mais um instrumento de produção discursiva e de dados.

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002, p. 65).

As entrevistas também foram produzidas e tomadas como um material que fala sobre o CBEE, auxiliando-nos a problematizar o currículo no cotidiano do

espaço escolar, seus conhecimentos/saberes/conteúdos. Delimitei como sujeitos para serem entrevistados o “corpo pedagógico da Educação Física”²⁶ das escolas estaduais de Ensino Fundamental do município de Vitória/ES. Apesar de entender e reconhecer que a escola não é produzida apenas pelas relações estabelecidas por esses sujeitos (professores/as, pedagogos/as e diretores/as), decidi pelas entrevistas com eles/as por considerá-los sujeitos com maior proximidade com a EFI e/ou com a produção curricular prescrita sobre esse componente curricular.

Tal decisão permitiu-me produzir 11 (onze) entrevistas semiestruturadas, construídas tendo como inspiração o “Projeto Garimpando Memórias”, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)²⁷, que vem, desde o ano de 2002, desenvolvendo ações e pesquisas nas áreas de Esporte, Educação Física, Lazer e Dança, as quais visam à preservação, reconstrução, divulgação e produção de narrativas de sujeitos “[...] que atuaram e atuam na estruturação e legitimação dessas práticas” (GOELLNER; MÜHLER, 2010, p. 56-57). O “Garimpando Memórias” tem um “Manual prático para esclarecimento de procedimentos básicos a serem realizados nas entrevistas”²⁸, que orienta a produção dessas para fins acadêmicos/científicos.

Apoiei-me na experiência acima descrita para a produção de entrevistas/depoimentos, contudo não me utilizei de todos os sentidos e processos. Para esta pesquisa, utilizei apenas alguns dos procedimentos metodológicos sugeridos, sendo constituída por 2 (duas) fases e 6 (seis) etapas. A primeira fase conta com 3 (três) etapas, a saber: 1) A produção de roteiros de entrevistas semiestruturadas. Foram realizados três formatos de roteiros diferentes (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as). A intenção dos roteiros foi, de acordo com a função do servidor no espaço escolar, entender a sua relação com: o trabalho desenvolvido; com a escola; com a Educação Física; com os conhecimentos/saberes/conteúdos desse componente curricular; com as propostas curriculares prescritas pelas diferentes instâncias governamentais e/ou da própria escola. 2) O contato com os/as entrevistados/as foi realizado nos primeiros

²⁶ Estou considerando “corpo pedagógico da Educação Física” servidores que trabalham na função de: professores/as de Educação Física; coordenadores/as pedagógico/as – pedagogos/as no turno ao qual ocorre a oferta do Ensino Fundamental; diretores/as.

²⁷ Na atualidade o “Projeto Garimpando Memórias”, passa por um processo de transição, tendo a sua coordenação e atividades modificadas para a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

²⁸ O manual passou por uma revisão em 2012.

momentos em que eu estava nas escolas, contudo as entrevistas só foram realizadas após o período de acompanhamento das atividades, retificando sua importância e intenções²⁹. 3) As entrevistas ocorreram nas dependências das escolas em que os/as servidores/as estavam lotados, com o auxílio de um aparelho celular e um programa de gravação de voz.

Cabe ressaltar que com o objetivo de dificultar a identificação dos espaços e dos/as entrevistados/as, os nomes de ambos foram modificados. No que tange às escolas, optei por caracterizá-las como Alfa, Beta e Gama. Já para as entrevistas, escolhi sobrenomes, que não compuseram as referências bibliográficas, para marcar as narrativas realizadas, acompanhado das iniciais P. C. ou D. para marcar a função do/a servidor/a. A organização desses se deu por ordem alfabética, de acordo com o acompanhamento das atividades nas escolas e a sequência de realização das entrevistas, respectivamente. Também foi ocultada a data de produção das entrevistas, tendo todas sido produzidas no ano letivo de 2018. No quadro 2, apresento alguns dados das entrevistas, sendo possível identificar a duração das mesmas, entre 15 e 46 minutos, e especialmente a função dos/as entrevistados/as no espaço escolar, sendo 6 (seis) professores/as de EFI do Ensino Fundamental, 2 (dois) coordenadores/as pedagógicos/as e 3 (três) diretores/as.

Quadro 2 – Informações das entrevistas

NOMES	DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS	FUNÇÃO DO SERVIDOR
Entrevista 1 – E. P. BARROS (2018)	17 minutos e 21 segundos	Professor/a – escola Alfa
Entrevista 2 – E. P. BORGES (2018)	29 minutos e 51 segundos	Professor/a – escola Alfa
Entrevista 3 – E. C. CAMPOS (2018)	21 minutos e 49 segundos	Coordenador/a Pedagógico/a – escola Alfa
Entrevista 4 – E. D. CASTRO (2018)	18 minutos e 37 segundos	Diretor/a – escola Alfa
Entrevista 5 – E. P. FERNANDES (2018)	46 minutos e 26 segundos	Professor/a – escola Beta
Entrevista 6 – E. P. GOMES (2018)	33 minutos e 07 segundos	Professor/a – escola Beta
Entrevista 7 – E. D. NASCIMENTO (2018)	32 minutos e 50 segundos	Diretor/a – escola Beta
Entrevista 8 – E. P. NEVES (2018)	16 minutos e 18 segundos	Professor/a – escola Gama

²⁹ Antes de iniciar cada uma das entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, caso o entrevistado concordasse, a sua assinatura foi solicitada.

Entrevista 9 – E. P. PEREIRA (2018)	15 minutos e 20 segundos	Professor/a – escola Gama
Entrevista 10 – E. D. RAMOS (2018)	28 minutos e 55 segundos	Coordenador/a pedagógico/a – escola Gama
Entrevista 11 – E. C. RIBEIRO (2018)	38 minutos e 41 segundos	Diretor/a – escola Gama

Fonte: o autor (2018).

Após a realização das entrevistas, iniciou-se a segunda etapa de procedimentos e processamento, que foram: 4) Transcrição da entrevista, que é o processo de transformar em texto escrito o áudio gravado³⁰; 5) Conferência de fidelidade, pesquisa, copidesque – processo de ouvir novamente a gravação, adaptando-a para o formato escrito, acrescentando notas de rodapé a termos regionais e/ou pouco usuais³¹, retirando expressões repetidas e realizando algumas correções gramaticais, tentando manter ao máximo o conteúdo, falas e sentidos dados pelos/as entrevistados/as. 6) A última etapa desse processo foi o retorno aos entrevistados, onde eles tiveram a possibilidade de realizar a leitura final e, caso tivessem interesse, modificar possíveis trechos da entrevista. Foi nessa etapa que um/a diretor/a decidiu que não gostaria que a sua entrevista continuasse como documento da pesquisa. Sendo assim, a Entrevista 7 – E. D. Nascimento não irá compor as análises.

Dentre outras informações, que serão debatidas à frente, as entrevistas possibilitaram identificar informações sobre: formação (graduação e pós-graduação); local de formação; tempo de profissão; tempo na escola; carga horária de trabalho; e vínculo dos profissionais, tal qual se observa no quadro 3.

Quadro 3 – Dados dos/as entrevistados/as

NOMES	FORMAÇÃO LOCAL PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NA PROFISSÃO	TEMPO NA ESCOLA	CARGA HORÁRIA VÍNCULO
P. Barros	Licenciatura Plena em EFI (1991/2).	22 anos	+/- 14 anos	50 horas Efetivo
P. Borges	Licenciatura Plena em EFI (1985). Pós: EFI Escolar; Desporto Escolar e EJA.	30 anos	- 2 meses	50 horas Contrato

³⁰ A transcrição das entrevistas foi realizada pelas seguintes pessoas: Bruno de Oliveira e Silva; Christiane Garcia Macedo e Nathália de Oliveira e Silva.

³¹ Essas etapas do processo foram realizadas por Bruno de Oliveira e Silva e Christiane Garcia Macedo.

C. Campos	Pedagogia (1999). Pós: Coordenação Pedagógica.	27 anos	3 anos	25 horas Contrato
D. Castro	Magistério; Estudos de Química; Ciências Biológicas (2009). Pós: Química.	+ 10 anos	5,5 anos	40 horas Efetivo
P. Fernandes	Magistério; Direito; EFI (2013/2). Pós: EFI Escolar; EFI Adaptada.	26 anos	- 2 anos	35 horas Contrato
P. Gomes	Licenciatura Plena em EFI (1984/2).	34 anos	6 anos	50 horas Efetivo
P. Neves	Licenciatura Plena EFI (2005).	3 anos	7 meses	27 horas Contrato
P. Pereira	Licenciatura em EFI (2016). Pós: Educação Infantil; EFI Escolar.	7 meses	2 meses	25 horas Contrato
D. Ramos	História; Biblioteconomia (anos 1990). Pós: Supervisão Escolar; Educação Especial.	+ 18 anos	15 anos	40 horas Efetivo
C. Ribeiro	Turismo; Geografia; Pedagogia (2012).	7 anos	3 anos	50 horas Efetivo

Fonte: Entrevistas realizadas pelo autor (2018).

Em decorrência dessas informações, identifico que todos/as os/as entrevistados/as possuem graduação de nível superior, tendo quatro dupla ou tripla formação. Nesse contexto ainda notei que a maioria detém pós-graduação (especialização), o que aparentemente indica que os sujeitos que compõe o corpo pedagógico da pesquisa obtêm elementos básicos para produzir uma relação pedagógica com os conhecimentos/saberes/conteúdos da Educação Física escolar no âmbito das escolas Alfa, Beta e Gama, pelo no que tange a sua formação.

Outros elementos que consolidam, ou não, a prática pedagógica da Educação Física nas escolas acompanhadas são as vivências e experiências produzidas pelos sujeitos ao longo do seu tempo de profissão e de inserção nas escolas. No caso específico do corpo pedagógico que contribuiu com essa pesquisa essas informações são bastante diversas, perpassando formações entre três e mais de trinta anos e inserções no âmbito das escolas que serviram de referência para a produção da pesquisa de poucos meses até quinze anos. Dessa mesma forma também é recorrente uma variabilidade grande de carga horária entre os/as profissionais, onde em alguns casos é notado o dobro de horas de trabalho em um mesmo espaço de intervenção.

1.2.2 – Opções e entendimentos analíticos

Ao discorrer sobre os meus caminhos investigativos, elenquei algumas atitudes analíticas que me ajudaram a produzir as problematizações desta pesquisa, baseando-me, para isso, nos Estudos Culturais. Nesse contexto, é central as reflexões sobre o conceito de cultura, descrito por Raymond Williams como “o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (1958 *apud* SILVA, 2011, p. 131). Frow e Morris acrescentam a esse debate a seguinte descrição: “[...] todo o meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder” (1997 *apud* COSTA, 2004, p. 25). Já Hall (1997; 2016) defende em suas elaborações a cultura como disputa por validação de um conjunto de valores, sentidos, significados e significações a serem partilhados pelos sujeitos, que expliquem como esses/as constroem as coisas, relações e atuações no mundo.

Esses entendimentos me permitiram produzir reflexões que se aproximem da não valorização, diferenciação e qualificação das diversas e diferentes formas pelas quais os grupos sociais resolvem os seus problemas, buscando o que Silva (2011) chama de “equivalência” entre essas formas. Dessa maneira, a cultura

Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de “bom” gosto. É uma rede de representações – textos, imagens, conversas, códigos de condutas e as estruturas narrativas que os organizam – que molda cada aspecto da vida social (FROW; MORRIS, 1997 *apud* COSTA, 2004, p. 25).

Assim, ela, a cultura, constitui-se como elemento essencial em qualquer dinâmica social, pedagógica, escolar, curricular, ou melhor, das relações estabelecidas pelos sujeitos, em seus diferentes espaços de produções de subjetividades.

Para tanto, procuro na relação cultural do currículo, seja ele o prescrito pela SEDU/ES ou o produzido pelos sujeitos no cotidiano do *espaçotempo* escolar, refletir sobre uma espécie de pedagogia cultural curricular. Apreendo, portanto, que o conceito de cultura “[...] permite equiparar a educação a outras instâncias culturais” (SILVA, 2011, p. 139) e o conceito de pedagogia possibilita uma operação contrária, em que é possível justificar o ensino de conhecimentos, saberes “[...] envolvidos em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2011, p.139)³² dos sujeitos às relações culturais constituídas em seu cotidiano.

³² Cabe ressaltar, como descrito por Wortmann (2005) e Silva (1995), que a educação ocorre em diferentes locais sociais e de diversificadas maneiras, sendo a escola apenas um desses, mas com certeza não o único.

Essa aposta na relação cultura/pedagogia liga-se às reflexões de Corazza (2002b) e Silva (1994; 2000; 2011), que buscam rasurar verdades universais e metanarrativas educacionais dos saberes consolidados, desconstrói naturalizações inventadas e me aproxima de verdades provisórias acerca da proposta curricular do estado do ES. Nessa situação, a cultura pode ser um terreno fértil no qual nos constituímos, em que se desdobram as ações invisíveis, subversivas, que oferecem/conferem sentidos às práticas cotidianas. Oportunizar visibilidade e/ou refletir sobre esse processo cultural é um desafio a ser assumido na busca de outros modos de discussão do currículo.

No debate cultural/pedagógico, enveredo meus estudos à analítica empreendida nos Estudos Culturais, de inspiração foucaultiana, que são entendidos como um conjunto de formações instáveis e descentradas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003) a partir de campos interdisciplinares,

[...] transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2002, p. 13).

Essas relações inter/trans/contra/disciplinares, a que se propõem os Estudos Culturais, consolidam-se nas discursividades do conjunto de sujeitos que formam um grupo social de modo a não se constituir em uma metodologia única, total e rigidamente consubstanciada, sendo necessário à sua produção, na relação com o contexto ao qual se instaura, a própria pesquisa (ORTIZ, 2004).

Os principais elementos de uma reconstituição histórica, de uma experiência fundante do campo associado aos Estudos Culturais pode ser evidenciado nas obras de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, entre as décadas de 1950 e 1960, que culminaram na fundação do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) da Universidade de Birmingham, na Inglaterra³³. Os eixos principais das análises empreendidas pelo CCCS são as relações de práticas de resistência e subculturas entre a cultura contemporânea, a sociedade, as mudanças sociais, as práticas culturais e as formas institucionais que estão imersas enquanto

³³ Segundo Ortiz (2004), a experiência de Birmingham é um marcador histórico do surgimento de elementos que possibilitaram a criação do campo/área de pesquisa dos Estudos Culturais, contudo, nos anos de 1920, também ocorreu nos Estados Unidos, em especial na Escola de Chicago, pesquisas que ajudaram a criar condições de possibilidade para esse debate nas áreas dos estudos literários; pós-modernidade; globalização; dentre outros; estabelecendo a “institucionalização desse conhecimento na esfera das humanidades” (ORTIZ, 2004, p.120) e das ciências sociais.

significação (prática produtiva) nas relações de poder (ESCOSTEGUY, 2001; CARVALHO, 2002; COSTA; VEIGA-NETO, 2004).

Os Estudos Culturais, pelas características até aqui apresentadas, têm uma grande abrangência de objetos e olhares metodológicos. Segundo Veiga-Neto (2004), essa abrangência pode se restringir a duas vertentes: a mais voltada à etnografia e a das análises textuais. Já Baptista (2009) destaca, entre as metodologias mais utilizadas, a abordagem textual, os estudos de recepção e a etnografia. A primeira apresenta diferentes modos de pensar um texto, seja através de signos, histórias ou buscando surpreender os pares hierárquicos clássicos da cultura ocidental (BAPTISTA, 2009). Já a etnográfica “[...] tem como elemento fundamental a concentração no detalhe do cotidiano enquadrando-o no todo da vida social. Para isso, a autora procura articular de forma profunda e fundamentada a abordagem empírica e teórica” (BAPTISTA, 2009, p. 457). Além disso, no aporte dos Estudos Culturais, a etnografia trabalha essencialmente com problemas de tradução e justificação, que, no meu caso, são vinculados ao currículo e ao cotidiano escolar.

Esta pesquisa aproxima-se das reflexões da abordagem textual – utilizando como elemento analítico as construções curriculares da SEDU/ES, das escolas e dos professores/as – e da abordagem etnográfica – utilizando-se da produção de entrevistas semiestruturadas e o acompanhamento das experiências e vivências dos/as sujeitos no *espaçotempo* escolar por determinado período histórico. Assim, busquei articular as impressões advindas do cotidiano escolar, os dados produzidos nas entrevistas e os currículos escolares prescritos – aqui refletidos a partir do conceito de artefatos pedagógicos/culturais – na constituição de uma analítica de pesquisa que me permita distinguir o que um texto diz daquilo que ele significa.

A Educação Física, instituída dentro de uma proposta curricular para escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES, é pensada aqui enquanto um artefato pedagógico/cultural por guardar características que “[...] além de ensinar, incorporam, reproduzem e veiculam determinadas representações e que por esse motivo buscam produzir efeitos de verdade” (SILVA, B. O., 2014, p. 13). Esses efeitos de verdade são instituídos a partir dos processos de veiculação, ordenamento, hierarquização e representação de determinados conhecimentos/saberes/conteúdos, nas relações com os sujeitos e suas práticas de identidade e diferença (SILVA, B. O., 2014), que consolidam “[...] formas pelas quais

diferentes práticas sociais – discursivas ou não – constroem os diferentes objetos sociais que se configuram como objetos de estudo” (ALVARENGA, 2006, p. 40), desestabilizando e realizando rupturas às concepções tradicionais de conhecimento, saber e currículo.

Nessa concepção o currículo é concebido como texto cultural e pedagógico de um grupo, podendo os seus discursos e práticas ter influência na constituição dos sujeitos, da comunidade e da sociedade (LOPES; MACEDO, 2011; LIMA; NEIRA, 2019). Desta forma, inventariar um currículo como artefato pedagógico/cultural

[...] implica refletir sobre o processo produtivo e os sujeitos produtores. Reconhecendo o professor como coautor do texto curricular, consideramos seu potencial para promover mudanças e transformar-se no artesão responsável por desenrolar a trama, fazer escolhas e produzir outros significados, ou seja, tecer o currículo (LIMA; NEIRA, 2019, p.211).

Busco, assim, nessa pesquisa, aproximar-me dos debates de uma política curricular que escape de fundamentos universalizantes e noções de conhecimento como objeto essencial e universal, fugindo de uma construção histórica que se pautou e se preocupou em conter as significações.

A política é da ordem do acontecimento, remete a uma ética que não pode ser definida *a priori* e de uma vez por todas. [...] A política deixa de ser uma determinação – em primeira ou em última instância – da economia para assumir a primazia na constituição do social. A economia é ela mesma política, depende de decisões políticas. Os discursos instituídos da política – linguagem, práticas, instituições – são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também como capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização (LOPES, 2015, p. 448).

Para isso, faz-se necessário pensar o currículo como linguagem, buscando identificar seus

[...] significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, posições, ironias, invenções, fluxos, cortes... [...] Ao atribuir essa condição “linguajeira” a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. Que sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, “realidade”, “sujeitos” são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas (CORAZZA, 2001, p. 9-10).

E como prática de significação e luta de significados do que pode, ou não, vir a se tornar uma proposta curricular (LOPES, 2015). Nessas disputas, o currículo se

move e se fixa nas diferentes elaborações de saberes e prescrições normativas, morais e éticas e nas diversas instituições, leis e diretrizes (CORAZZA, 2001) que o produzem nas diversificadas maneiras de sermos sujeitos em grupos sociais.

Retomando a ideia dos currículos como artefatos pedagógicos/culturais que “atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam” (COSTA, 2000, p. 34) relações com os sujeitos e suas práticas sociais, afirmo, tal qual Silva (1994) e Costa (2005), que essa linguagem se configura em um movimento de fluxo contínuo, que captura significações em suas percepções e interpretações. Tal elemento não pode ser caracterizado como neutro e/ou inocente, mas sim implicado em relações de poder particulares e interessadas em produzir determinadas identidades, visões sociais de sujeitos que, vinculados a uma história, instauram “[...] formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Dessa maneira, podemos representar o artefato pedagógico/cultural currículo em dois sentidos: “1) a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social” (SILVA, 2011, p. 135). É dessa forma que pretendo estabelecer um olhar para o currículo a partir do referencial dos Estudos Culturais, trançando uma equiparação entre os conhecimentos e saberes institucionalizados pela escola com aqueles vinculados ao cotidiano dos sujeitos.

Para empreender tal analítica, a tessitura do currículo tem

[...] diferentes efeitos de verdade que as práticas produzem e/ou assumem nos diferentes contextos. Para desenvolvê-las, procura-se mapear os diferentes discursos que operam dentro das dinâmicas culturais investigadas, buscando delimitar: suas condições de emergência, quem fala, quem está autorizado a falar, que relações de poder se fazem presentes, que discursos ou fragmentos destes se articulam na constituição dos diferentes sujeitos e instituições (ALVARENGA, 2006, p. 41).

Essa analítica me possibilita pensar de maneira indistinta em diferentes formas culturais de se produzir um currículo no espaço escolar, em que as mesmas decorrem dos múltiplos processos culturais, da pluralidade de significações, das relações de saber, poder, sujeito e discursividade que são inerentes às culturais (ALVARENGA, 2006; TRINDADE, 2007; SILVA, B. O., 2014), produzindo, assim, identidades e subjetividades inúmeras acerca dos componentes curriculares, nesse caso da Educação Física, assumindo

[...] a incumbência de fazer incursões a diferenciadas produções/instituições culturais para nelas perceber alguns dos movimentos e das lutas, nas quais se processa, por exemplo, a atribuição de significados para determinados sujeitos, situações e questões (WORTMANN, 2005, p. 63).

Dando continuidade à analítica cultural proposta, aproximo-me do que Du Gay *et al.* (1997) e Stuart Hall (2001) descrevem em suas reflexões sobre o Walkman da Sony como circuito da cultura, que visa construir olhares sobre: a representação, a identidade, a produção, o consumo e a regulação desse artefato cultural. Segundo os autores (DU GAY, *et al.*, 1997; HALL, 2001), a ideia de circuito da cultura, independe por qual desses olhares se inicia as análises, o central é que eles se produzam enquanto significados que “[...] não procedem diretamente de um objeto, ‘da coisa em si’, mas do modo pelo qual um objeto [...] é representado na linguagem” (DU GAY, *et al.*, 1997, p.3). Para tanto, busco no transcórper do texto problematizar a ideia do currículo enquanto um **artefato pedagógico/cultural**, demonstrando não somente a sua **produção** técnica, mas também a forma como é **regulado** e regimentado pelas diferentes instâncias que perpassam desde o governo até aos sujeitos envolvidos na prática pedagógica da Educação Física escolar. Sigo analisando como ele é **consumido** nos elementos e nuances de sua constituição cultural, “os modos pelos quais as práticas de produção são inscritas com significados culturais particulares” (DU GAY, *et al.*, 1997, p.3). Na sequência, intento compreender alguns significados e **representações** culturais no conjunto analítico rascunhado para essa pesquisa. Esse processo é decorrente dos discursos prescrutados por grupos e sujeitos que, de alguma maneira, se associaram a esse modo de pensar em seus diferentes *espaçotempos* de interlocução, produzindo assim, **identidades** que justificam determinadas práticas pedagógicas/culturais e não outras. Desta maneira, os processos desse circuito cultural se retroalimentam com a intenção de problematizar, analisar e entender como são produzidas as relações de saberes estabelecidas pelos sujeitos na proposta curricular estadual do Espírito Santo (ES) para a Educação Física e suas práticas pedagógicas nas escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES.

No tocante aos caminhos de pesquisa até aqui discutidos, ainda resta destacar que todos eles – Estudos Culturais de currículo como linguagem e prática social; Estudos Culturais de inspiração foucaultiana; Artefato pedagógico/cultural e a Análise Cultural – são apenas uma maneira de se produzir, pensar, falar, agir e analisar temáticas, objetos e sujeitos (DAMICO, 2011). Com certeza existem

inúmeras outras possibilidades de se refletir sobre a proposta curricular da SEDU/ES e as relações estabelecidas em suas práticas pedagógicas das escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES. Muito possivelmente, se outro sujeito se debruçar sobre as mesmas escolas, no mesmo momento histórico, incorrerá de diferentes reflexões.

2 – PENSANDO DOCUMENTOS CURRICULARES

Ao pensar a operacionalização do currículo escolar, aparece como destaque a produção e a leitura dos seus documentos. Neste capítulo, apresento as discussões desses documentos, iniciando pelos de âmbito nacional até chegar aos documentos produzidos pelas escolas analisadas, buscando apontar elementos da regulação e regulamentação dos currículos prescritos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve, no Brasil, um ponto de partida para a produção efervescente de políticas/reformas educacionais que ocorreram e ocorrem por diferentes e diversos motivos. Dentre outros, destaco, neste momento, três argumentos que ajudaram a construir essa dinâmica. O primeiro, definido pela “letra” que subscreve o documento constitucional, que tornou a educação um “direito de todos e dever do Estado e da família³⁴” (BRASIL, 1988); o segundo, relacionado à expansão do sistema educacional, no que tange à oferta de vagas em escolas públicas; e, por último, o discurso de melhoria da qualidade da educação, pautado em uma suposta crise educacional (MATHEUS; LOPES, 2011; LOPES, 2015).

Lopes (2004) caracteriza que as reformas educacionais

[...] são construídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial [poder central, estados (distrito federal) e municípios], na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados (LOPES, 2004, p. 110).

Ainda me utilizando de Lopes (2004, 2015), é possível afirmar que as mudanças nas políticas curriculares vêm ganhando bastante espaço nas análises das reformas educacionais, tendo como origem diferentes articulações que perpassam desde “[...] comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos” (LOPES, 2015, p. 449), encadeados por construções de documentos prescritos, como leis, parâmetros, diretrizes, referenciais, para tais reformas.

³⁴ Após a última ditadura militar no Brasil, que teve duração de 1964 a 1985, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que se encontra em vigor. Em seu artigo 205, Capítulo III, Seção I, o documento diz que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988).

Além das instâncias anteriormente descritas, cabe destaque para as instituições e/ou organizações supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência, e a Cultura – UNESCO) e às “não governamentais” (Movimento Todos pela Educação; Instituto Unibanco; Sesi Educação; Instituto Ayrton Senna; União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, dentre outros) que possuem interesses diversos na esfera educacional, utilizando-se do discurso sobre a melhoria da qualidade da educação, com diferentes interpretações, para expandir suas ações (CAPARROZ, 2003; AMARAL, 2010; MATHEUS; LOPES, 2011; SILVA, B. O., 2014).

No caso brasileiro, em especial a partir da década de 1990, constituiu-se uma série de debates sobre a educação enquanto direito do cidadão, que deliberaram a produção de leis e normativas, como: a LDB (Lei nº 9394/96 – BRASIL, 1996³⁵); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2009³⁶; 2010a³⁷; 2010b³⁸; 2010c; 2012³⁹; 2013⁴⁰) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014⁴¹). Essas, associadas a documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e as prescrições curriculares estaduais, distrital e municipais, constituíram elementos discursivos que são encontrados em uma das mais recentes

³⁵ É na LDB, em seu artigo 26º, § 3º, que o componente curricular Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, torna-se obrigatório na educação básica. No seu artigo 9º, inciso IV, é deliberado que tanto a nação quanto os estados e municípios devem construir propostas que norteiem os currículos das escolas e sugiram conteúdos mínimos, de forma que se assegure uma formação básica comum. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

³⁶ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2019.

³⁷ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28/11/2019.

³⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

³⁹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2019.

⁴⁰ 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: 28/11/2019.

⁴¹ Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

políticas/proposições curriculares em voga no país, a BNCC (BRASIL, 2016; 2017a; 2017b; 2017c).

Apesar de não ser objeto desta pesquisa, as diferentes versões da BNCC incorporam discursos, como: 1. Superação da fragmentação das políticas educacionais (BRASIL, 2017a); 2. Fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas governamentais (BRASIL, 2017a); 3. Balizamento da qualidade da educação no território nacional (BRASIL, 2017a); 4. Melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2017a); 5. Garantia de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2017a); 6. Busca por um patamar comum de aprendizagens a ser alcançados por todos os alunos da Educação Básica (BRASIL, 2016). Tais princípios já reverberavam em políticas e documentos curriculares anteriores.

Assim, utilizando desses elementos discursivos, foram produzidas, pelo menos desde os anos 2000, várias proposições curriculares com o objetivo de propor debates e/ou caminhos para uma prática pedagógica forjada nesses interesses. Dentre essas propostas, encontra-se um dos elementos analíticos desta tese, o CBEE da SEDU/ES⁴².

O CBEE pauta-se em alguns dos argumentos descritos anteriormente para justificar a sua produção, como é possível visualizar no excerto abaixo.

[...] garantir o direito à educação para toda a população capixaba. Comprometida com o DIREITO DE APRENDER DE TODOS E DE CADA UM, empenha-se para garantir não apenas a gratuidade e a obrigatoriedade escolar como um direito fundamental e legítimo, mas, sobretudo, para viabilizar o acesso com permanência e qualidade das aprendizagens, conforme os termos constitucionais, garantindo ainda pluralismo e democracia no processo de definição das políticas educacionais (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 11).

De maneira geral, esses argumentos estão pautados na Constituição Federal, nas leis, diretrizes e discursos que versam sobre a educação do nosso país. Tendo se consolidado também em políticas educacionais, posteriores ao CBEE, como as diretrizes, metas e estratégias do PNE e BNCC, por exemplo.

Poder-se-ia dizer que esses movimentos de afirmação da necessidade de melhoria da qualidade educacional; de balizamento da qualidade educacional a partir da construção de um documento que apresente conteúdos mínimos a serem

⁴² Cabe registrar que em 28/12/2018, foi apresentada e posteriormente instituída por meio da resolução CEE/ES n° 5.190/18 em 31/12/2018 um novo currículo estadual no Espírito Santo, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse movimento curricular é decorrente da obrigatoriedade de adequação dos saberes/conhecimentos/conteúdos à BNCC e a nova constituição para o Ensino Médio.

ensinados em todo território nacional; de garantia, acesso e permanência dos educandos no espaço escolar e de pluralismo e democracia nas políticas educacionais já se consolidaram no âmbito discursivo das políticas e reformas educacionais brasileiras, sendo marcados através das relações de saber e poder datadas historicamente.

Essa dinâmica ocorre a partir de um projeto de educação, que autores como Veiga-Neto (2007) e Silva (2011) denominam como “iluminista”. Neste projeto, a ideia de crise é estabelecida em várias instâncias da vida – crise do sujeito, do trabalho, de valores, cultural, social e crise escolar (VEIGA-NETO, 2006)⁴³, enquanto um elemento a ser combatido. No caso do processo de escolarização institucionalizado, esse ato decorre em várias cenas. A primeira é o não atendimento por parte das escolas das necessidades da sociedade, em especial as relacionadas aos setores empresariais e produtivos do mundo do trabalho. A segunda é a responsabilização dessa mesma escola por reproduzir as injustiças e desigualdades sociais e culturais, privilegiando determinados grupos. Já a terceira cena seria a necessidade de investimento na melhoria da qualidade educacional, que se desdobra em problemas relacionados à:

[...] falta de capacitação do professorado, ausência de planejamento curricular (atualizado, democrático e ao mesmo tempo flexível), falta de recursos materiais, salários baixos e pouca motivação dos docentes, indisciplina e violência por parte de alunos (SILVA, B. O., 2014, p.19).

Para tanto, nos subitens que seguem abaixo, busco tecer escritos sobre uma breve história de dois conjuntos documentais (e alguns sujeitos envolvidos em sua elaboração) que possibilitam a construção de currículos para as escolas estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Vitória/ES. O primeiro conjunto de documentos que apresento é o CBEE em seus diversos volumes. O segundo são os documentos, aos quais tive acesso, que compõem as propostas curriculares das escolas, que se dividem no Projeto Pedagógico (PP), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano de Autoavaliação Institucional (PAI), nos Planos de Ensino, dentre outros.

⁴³ É importante salientar que para os autores Veiga-Neto (2006, 2007) e Silva (2011), a crise deve ser problematizada como uma dimensão produtiva, sendo a dificuldade instaurada quando não se há crise.

2.1 – TECENDO UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL – CBEE

Um currículo não surge enquanto uma política educacional da noite para o dia. No caso do CBEE, ele se iniciou no ano de 2003, na gestão do então governador Paulo Hartung⁴⁴ e de seu Secretário de Estado da Educação, José Eugênio Vieira⁴⁵. O “pontapé inicial”, para a produção dessa política foi iniciado, segundo o documento, por uma proposta de elaboração “coletiva e dialogada” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 21) em formato de Seminários e da criação de Grupos de Estudos que contavam com integrantes das redes federal, estadual e municipais, visando “[...] a elaboração de ementas para os diferentes componentes curriculares” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 21).

Associada a essa ação, também foram realizadas reuniões por componentes curriculares e áreas do conhecimento no interior das escolas, utilizando-se do período “de formação em serviço” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 21) e/ou de sala de aula dos/as professores/as, com o intuito de orientar a elaboração dos Planos de Ensino a serem desenvolvidos nas escolas de toda a Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (REE/ES⁴⁶). Essa ação estendeu-se até o ano de 2004 e culminou na publicação do livro intitulado “Política Educacional do Estado do Espírito Santo” (ESPÍRITO SANTO, 2009c). A continuidade dessa atividade deu-se através de representantes das escolas, das SRE e da SEDU/ES, debatendo, durante os “Seminários Regionais de Avaliação das Ementas Curriculares”, os relatórios finais com as sugestões e análises produzidas pelas escolas. Esses documentos tinham a

⁴⁴ Paulo Cesar Hartung Gomes é economista (UFES) e político, tendo sido Presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE), Deputado Estadual (1983 – 1990), Deputado Federal (1991 – 1992), Prefeito de Vitória (1993 – 1997), Senador (1999 – 2002), Governador (2003 – 2011 e de 2015 – 2019). Sua atuação político-partidária perpassou os seguintes partidos: Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em 1979; Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de 1980 – 1988; Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 1988 – 1999; Partido Popular Socialista (PPS), de 1999 – 2001, atual Cidadania; Partido Socialista Brasileiro (PSB), de 2001 – 2005; retornando ao PMDB, de 2005 – 2018. Atualmente, encontra-se sem partido.

⁴⁵ José Eugênio Vieira é economista (UFES) e foi Secretário de Estado da Educação e Cultura entre os anos de 2003 e 2004.

⁴⁶ A Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, além das escolas estaduais, é constituída por diferentes esferas, como: órgãos de gestão e administração, que são responsáveis pelos órgãos colegiados (conselho escolar e de classe), de direção, gestão pedagógica, educacional, coordenação escolar, corpo docente, serviço de secretaria escolar, serviços complementares de apoio pedagógico, corpo discente; patrimônio e regime financeiro; objetivos e organização dos níveis/etapas e modalidades de ensino; regimes disciplinares e de funcionamento (direitos e deveres dos integrantes da comunidade escolar, diretor, equipe pedagógica, agentes de suporte educacional, corpo discente, pais e/ou responsáveis, servidores da educação); organização curricular, estrutura e funcionamento didático-pedagógico (ESPÍRITO SANTO, 2010).

intenção de apresentar as ementas dos componentes curriculares, suas visões de área, objetivos, conteúdos e orientações didáticas, com o objetivo de contribuir com uma reestruturação das diretrizes curriculares (ESPÍRITO SANTO, 2009d).

No ano de 2005, já sob a gestão de Wellington Coimbra⁴⁷ como Secretário de Estado da Educação, foi definida a criação da função dos “Professores de Referência”. Os mesmos, eram representantes dos componentes curriculares por SRE, tinham como funções o “[...] exercício constante de uma prática pedagógica inovadora, além de atuação na elaboração para avaliações nacionais (SAEB⁴⁸) e estaduais (PAEBES⁴⁹)” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 21). Já em 2006, os/as professores/as referência ganharam seminários “para chamar de seus”, com a atribuição e obrigatoriedade de propor “ações com objetivo de construção do documento de diretrizes curriculares do Espírito Santo” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 21).

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) são os elementos-chave da constituição dessa política curricular estadual nos anos de 2007 e 2008. Segundo consta no CBEE, “cerca de 1500 educadores, entre professores referência, técnicos da unidade central e das SRE, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados” (ESPÍRITO SANTO, 2009d, p. 22) participaram de duas atividades organizadas pela SEDU/ES. Essas atividades ficaram conhecidas na REE/ES como ciclos de imersão e foram protagonizadas sob uma nova gestão na SEDU/ES, agora sob o comando de Haroldo Rocha⁵⁰.

⁴⁷ Wellington Coimbra, também conhecido como Lelo Coimbra, é médico (UFES) e político. Esteve vinculado a diferentes partidos, tais como: PSDB; PPS; PSB; PMDB; MDB. Ocupou funções em diversas Secretarias de Estado, como: Saúde, Educação, Casa Civil. Foi Deputado Estadual (1995-1998 e de 2000-2002), Deputado Federal (2007-2018), Vice-governador (2003-2006). Em conjunto com as atividades de Vice-governador, acumulou a função de Secretário de Estado da Educação entre os anos de 2005 e 2006.

⁴⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 fev. 2020.

⁴⁹ O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) é um instrumento de desempenho transversal, ou seja, que realiza uma coleta periódica de um determinado recorte da Educação Básica em busca de informações que, ao serem confrontadas, mostram se houve progresso escolar ao longo de um determinado espaço de tempo, o PAEBES avalia anualmente o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF). Disponível em: <http://www.paebes.caedufif.net/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

⁵⁰ Haroldo Corrêa Rocha é economista e professor da UFES. Atuou na gestão da Secretaria de Estado da Educação entre os anos de 2007 – 2010 e de 2015 a junho de 2018. Após esse período, de junho de 2018 até dezembro do mesmo ano, assumiu a pasta da SEDU/ES Ardelmo Teixeira, que

A elaboração do novo currículo tem como foco inovador a definição do Conteúdo Básico Comum – CBC para cada disciplina da Educação Básica. O CBC considera uma parte do programa curricular de uma disciplina *cuja implementação é obrigatória* em todas as escolas da rede estadual. Essa proposta traz implícita a ideia de que existe um conteúdo básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que precisa ser aprendido por todos os estudantes da Educação Básica da rede estadual, correspondendo a 70%. Além do CBC, outros conteúdos complementares deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sociocultural da região onde a unidade escolar está inserida, correspondendo aos 30% restantes (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 13-14, *grifo meu*).

No ano de 2009, ocorreram várias ações vinculadas ao Novo Currículo da Educação Básica, entre elas: 1 – a promulgação e o lançamento da proposta; 2 – a sistematização do Guia de Implementação (ESPÍRITO SANTO, 2009a), que intenciona se estabelecer como um documento de “diálogo entre este Documento Curricular e o Projeto Político Pedagógico das escolas” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 17); 3 – a proposição de criação pelo coletivo de educadores/as de cadernos metodológicos “que tem a função de enriquecer a prática docente” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 17). Para tanto, o CBEE se colocou para as comunidades escolares enquanto um instrumento “de valorização da VIDA, em todas as dimensões, mediante o resgate de princípios históricos construídos na área da educação, como a relação entre trabalho, ciência e cultura, tendo os estudantes na centralidade dos processos educativos” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 12).

Esses “princípios históricos”, considerados históricos pelo documento, se constituíram enquanto as categorias norteadoras – ciência, cultura e trabalho – da proposta curricular estadual do ES e foram conceituadas no momento de sua publicação e publicização como:

O conceito de ciência remete a conhecimentos produzidos e legitimados ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. O trabalho é aqui concebido como dimensão ontológica, como forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares e, assim, produz conhecimentos. Do ponto de vista organizacional, as categorias estão apresentadas apenas de forma didática, mas integradas constituem a

essência da própria dimensão curricular que se quer contemplar neste documento (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 14).

Outro debate que ganhou destaque no desenvolvimento da proposta do CBEE foi as ideias de competências e habilidades⁵¹. Essas se estabeleceram por dentro do CBC, intencionando definir grande parte dos conteúdos a serem desenvolvidos no espaço escolar pelos componentes curriculares, além de serem elementos de referência para as avaliações sistêmicas e de desempenho dos docentes (ESPÍRITO SANTO, 2009b).

Esse fator não é privilégio da proposição curricular do Espírito Santo, pois como Amaral (2010) e Silva B. O. (2014) destacam em suas pesquisas, que ao menos há três décadas “a noção de eficiência/competências assumiu um status de protagonista nas reformas curriculares” (SILVA, B. O., 2014, p.73), sendo justificadas e referendadas por acordos locais, nacionais e internacionais, tal como, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de 2001, elaborado para a Unesco (DELORS, 2001). Tal relatório defende para todos os níveis educacionais da escolarização a noção de competências como central na prática educativa.

De acordo com o CBEE, as ideias de competências e habilidades não foram utilizadas a partir de um programa clássico e sim, a partir de elaborações das teorizações críticas.

Elas dizem o que os alunos devem dominar e não o que deve ser ensinado. A aquisição de habilidades está na capacidade do indivíduo mobilizar uma ação para a qual o aluno prioriza conhecimentos de mais de uma área para resolver questões (PERRENOUD, 1999 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 191-192).

As competências e habilidades tornam-se elementos importantes nas ações pedagógicas a serem desenvolvidas nos componentes curriculares. No caso do fragmento do CBEE destinado à Educação Física, elas também são desenvolvidas a partir dos “princípios metodológicos diversificados”, como as gincanas e exposições, que se tornaram estratégias de ensino para o componente curricular no âmbito da área de linguagens (ESPÍRITO SANTO, 2009b).

⁵¹ Existem diversas e diferentes reflexões que versão sobre competências e habilidades, dentre elas: a de eficiência em termos de ensino e de aprendizagem (RALPH TYLER, 1994 *apud* SILVA, 2011); a de processos de autorreflexão de garantia de desempenho (PERRENOUD, 2000); a de noção pedagógica central da prática educativa (DELORS, 2001); a de pré-requisitos (MELLO, 2009); a de “novo regime do eu” que assume auto formação por uma prática reflexiva (COUTINHO; SOMMER, 2011); a de instrumento de controle dos saberes circulantes nas escolas (SILVA, B. O., 2014), dentre outras.

Freitas (2016) e Freitas *et al.* (2020), ao analisarem um conjunto de documentos curriculares entre os anos de 1996 e 2016, apresentam dois argumentos que nos ajudam a refletir sobre a dinâmica da produção desses materiais. O primeiro é relacionado ao aumento no número de produções desses “dispositivos curriculares⁵²”, em especial a partir de 2008, que se presume ocorreram devido às normativas legais desse período histórico. Já o segundo se relaciona aos indícios, da construção dos mesmos, enquanto um demarcador político, que ora tem maiores investimentos, ora menores, produzindo (des)continuidades na relação com os governos em voga e seus interesses. Contudo, o que ressoa em diversos documentos curriculares é a necessidade do trato com as competências e habilidades, no sentido do ensino em valores ou da eficiência do processo ensino aprendizagem, que no CBEE mostra-se a partir do “saber fazer”.

Diferente de Freitas (2016) e Freitas *et al.* (2020), dialogo com a ideia de artefato pedagógico/cultural, que entende o CBEE como um documento que além de ensinar, incorpora, reproduz e veicula representações que produzem efeitos de verdade, dos/nos/com/sobre o cotidiano da Educação Física e os sujeitos das relações inventadas pelas próprias práticas sociais e curriculares (SILVA, B. O., 2014; COSTA, 2000). Nesse caso, os envolvidos na prática pedagógica da Educação Física escolar não são apenas mediadores e sim produtores, que se aproximam e se distanciam do documento curricular a partir das condições de possibilidades dadas pelas disputas e relações de saber e poder estabelecidas.

O debate sobre a eficiência, em termos de ensino e aprendizagem, é historicamente associada – nas disputas por significação – as teorias mais tradicionais da área educacional, advindas da administração escolar pautadas por técnicas do mundo dos negócios, por objetivos precisos e pelo planejamento curricular rígido que molde os sujeitos envolvidos na prática pedagógica escolarizada como um produto, garantindo, assim, o controle do trabalho docente (ensino) e a suposta formação eficiente para o mundo produtivo do trabalho (aprendizagem), controlando comportamentos e ações sociais e culturais. Nesse cenário as habilidades são a decomposição das competências, que possibilitam a elaboração de indicadores de desempenho, atuando no controle do que vai se

⁵² Os autores entendem os documentos analisados como dispositivos curriculares, ou seja, “[...] ferramenta para ensinar e mediar o ensino, constituídos por protocolos que direcionam a leitura e visam a orientar a ação docente” (FREITAS *et al.*, 2020, p.64).

ensinar – os conteúdos – e definindo os processos avaliativos, que claro são centrados nos resultados esperados e definidos de antemão no planejamento curricular (RALPH TYLER, 1974 *apud* SILVA, 2011, 1974; LOPES; MACEDO, 2001).

[...] o conceito de competências nas diferentes propostas curriculares tem assumido um significado que associa dimensões cognitivistas – oriundas de teorias sobre competências em contextos não educacionais das ciências sociais – aos enfoques comportamentalistas do conceito de competências da teoria curricular. Nessas perspectivas, bastante distintas entre si, esse conceito assume um enfoque que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e são capazes de se autorregular.

Por outro lado, na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um ‘saber fazer’ associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais cotidianas. Ou seja, as habilidades e os comportamentos vinculados às relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídos por competências técnicas derivadas dos saberes especializados com vista às exigências de um mercado mais competitivo e flexível, principalmente ligado à lógica do capitalismo cognitivo (SILVA, B. O., 2014, p.76).

De volta ao CBEE, também é plausível identificar sua aproximação, no Ensino Fundamental, às discussões sobre atendimento educacional. Ou seja, como o estado, enquanto instituição, propõe e intenciona ofertar sua proposta educacional, em especial, nesse caso, o seu currículo. No entanto, percebe-se descrito o como e o que se espera que os/as alunos/as aprendam.

[...] que os alunos aprendam, de forma autônoma, a valorizar o conhecimento, os bens culturais e o trabalho; selecionar o que é relevante, investigar e pesquisar; construir hipóteses, compreender e raciocinar logicamente; comparar e estabelecer relações, inferir e generalizar; adquirir confiança e capacidade de pensar e encontrar soluções. É também necessário aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometendo-se e assumindo responsabilidades. É importante também que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, a utilizar diferentes recursos tecnológicos, a expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do privado, a serem solidários, a conviver com a diversidade e a repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça (ESPIRITO SANTO, 2009a, p. 5).

No que se refere à estruturação e sistematização, a proposta se constitui por um conjunto de documentos, que se organizam da seguinte maneira: a) Por áreas de conhecimento, que se dividem em três (Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Ciências Humanas); b) Por volumes, totalizando 8 (oito), que se constituem como: I) Guia de Orientação para Implementação do Novo Currículo (ESPIRITO SANTO, 2009a); II) O CBEE do Ensino Fundamental Anos Iniciais

(ESPIRÍTO SANTO, 2009b); III) O CBEE do Ensino Fundamental Anos Finais volume 1 – Área de Linguagens e Códigos (ESPIRÍTO SANTO, 2009c); IV) O CBEE do Ensino Fundamental Anos Finais volume 2 – Área de Ciências da Natureza; V) O CBEE do Ensino Fundamental Anos Finais volume 3 – Área de Ciências Humanas; VI) O CBEE do Ensino Médio volume 1 – Linguagens e Códigos (ESPIRÍTO SANTO, 2009d); VII) O CBEE do Ensino Médio volume 2 – Ciências da Natureza; VIII) O CBEE do Ensino Médio volume 3 – Ciências Humanas. c) Por componentes curriculares, que estão descritos dentro das áreas de conhecimento.

O Guia de Orientação se propõe a

[...] subsidiar diretores, pedagogos e coordenadores de cada escola na coordenação e mobilização de todos os docentes em um intenso estudo e análise sobre o currículo escolar, direcionando as reflexões sobre as diferentes demandas sociais que chegam ao cotidiano escolar (ESPIRÍTO SANTO, 2009a, p. 7).

O documento é subdividido em 3 (três) capítulos. O primeiro versa sobre a gestão no interior na unidade escolar, apresentando diferentes indicações de roteiros a ser desenvolvidos. O segundo descreve as competências das equipes das SRE e dos seus apoios, orientações e intervenções no desenvolvimento dos roteiros. E o terceiro expõem as ações da SEDU/ES, a saber: o programa de formação de professores, a avaliação do CBEE e a produção de Cadernos Metodológicos por componentes curriculares (ESPIRÍTO SANTO, 2009a).

Os demais volumes do CBEE se organizam de maneira distinta, onde o capítulo inicial debate os seguintes temas: I) O processo de construção do currículo; II) Os Pressupostos teóricos, que perpassam os princípios norteadores, o conceito de currículo e o sujeito da ação educativa (o/a aluno/a), com ênfase na organização por competências e habilidades; III) A diversidade na formação humana, lidando com temas sobre: a inclusão escolar, a educação ambiental, as relações étnico-raciais e dos povos indígenas, e a educação do campo; IV) As relações do trabalho educativo, que “reflete” sobre as diferentes nuances do processo de ensino-aprendizagem (avaliação, ambientes de aprendizagem, relação professor e aluno e a pesquisa como metodologia de ensino); V) Referências. O capítulo final desses volumes, por sua vez, incorpora as discussões sobre a área do conhecimento e os componentes curriculares que a compõem.

Esse conjunto de documentos está alicerçado no objetivo de que a

[...] construção da qualidade da educação requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, dinâmica escolar voltada para o processo de aprendizagem, profissionalização do docente, democratização da gestão pública educacional e, conseqüentemente, escolar, estabelecimento de articulação entre instâncias governamentais e sociedade civil, avaliação periódica dos resultados pedagógicos, técnicos e de gestão obtidos e presença ativa da comunidade nos assuntos educacionais (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p. 13).

Cabe registrar que, na organização do sistema educacional brasileiro, as análises empreendidas nessa pesquisa estão vinculadas ao nível da Educação Básica, em sua etapa do Ensino Fundamental de segunda fase, ou seja, sujeitos que se vinculam da 5ª a 8ª séries ou do 6º ao 9º anos de escolarização formal, tanto em suas funções de direção, coordenação, professor/a ou aluno/a. Essa organização sistêmica da educação no país delinea um modo de produzir e fazer as políticas curriculares, que, posso dizer, busca fabricar escolas, currículos e componentes curriculares.

Tomando os enunciados e discursos como significados de um regime de verdade.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros: os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado (FOUCAULT, 2001, p.12).

É possível dizer que esse conjunto de documentos compõe um processo de construção social da modernidade, que busca dizer e fixar determinados sentidos e entendimentos universalizantes sobre a educação e os currículos. Por esse motivo, é constante na retórica dos textos analisados o discurso sobre o direito e a defesa a educação de qualidade, pautados em uma suposta crise educacional, subjugando ou ignorando outras vozes que ajudam a construir as relações no espaço escolar e seu processo de escolarização.

Outro elemento discursivo constante no texto da lei que edifica as políticas curriculares até o momento analisadas é a necessidade/obrigatoriedade da construção de um conjunto de conhecimentos/saberes/conteúdos mínimos e obrigatórios, que possam definir o que se deve ser ensinando durante todo o processo de escolarização institucionalizada aos sujeitos. Esse movimento, segundo Bonamino e Martínez (2002), deve seguir princípios de diversidade e igualdade, ao mesmo tempo em que garanta uma formação básica comum. Lopes (2015), por exemplo, questiona essa ideia universalizante de definição de um comum para a

toda a rede educacional do país, propondo a diferença enquanto elemento central e essencial na constituição de um currículo.

Sinalizo essa alteração por entender que os “atores políticos, epistemológicos, científicos e pedagógicos” (SILVA, B. O., 2014, p.20) dessa disputa se consolidaram com muita incidência ou prioritariamente valorando elementos externos ao próprio espaço escolar, como bem descreve Amaral (2010). Dessa maneira, as decisões percorrem pouco o “chão da escola” e os seus sujeitos, sejam eles/as professores/as, alunos/as ou o responsável pela guarda do seu patrimônio, apenas para citar alguns.

2.2 – DOCUMENTOS ESCOLARES E A (IM)POSSIBILIDADE DE ACESSÁ-LOS

Como descrito anteriormente, a minha intenção com este item é discorrer sobre os documentos curriculares, aos quais eu tive acesso, que compõem as propostas curriculares das escolas. Esses perpassam a ideia de apresentar elementos constitutivos desses textos, buscando algum entendimento desses espaços e artefatos de produção de relações de saber e poder.

Nesse momento, olhei para a instituição escolar, e mais especialmente para as proposições curriculares prescritas, a partir de autores que as pensam de distintas maneiras, como, por exemplo: I – Um espaço de intervenção pedagógica produzida discursivamente nas relações de saber e poder (COSTA, 1995; 2002; VEIGA-NETO, 2007; SILVA, 2000; 2001; 2004; 2011; CORAZZA, 2001; 2002a); II – Como um espaço que, no âmbito de uma constituição curricular e prática de um processo pedagógico, pode ser pensada enquanto uma instituição moderna que hegemonicamente privilegia pouco a história, anseios, sentimentos, significados de uma comunidade escolar, em prol da “administração e normatização dos sujeitos organizando-os a partir do mérito⁵³” (SOMMER, 2007); III – e, como uma instituição que valorize a cultura docente e/ou a pense como um espaço de rasuras, rupturas, construções coletivas e discursivas que produzem identidades e diferenças, fugindo da lógica normativa moderna (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2012; GAUTIER *et al.*, 1998).

⁵³ Anotações pessoais da aula do professor Luís Henrique Sommer, no Curso de Especialização em Estudos Culturais, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

Para realizar esse exercício, durante o ano letivo de 2018, fiz uma incursão no cotidiano escolar com inspirações no método etnográfico em educação dos Estudos Culturais. Esse caracteriza-se “[...] por analisar a escola e seus fenômenos socioculturais, (direcionando o pesquisador e seu olhar), para as relações simbólicas, crenças, valores, manifestações culturais que se desenvolvem no contexto escolar” (MAIA, 2013, p. 175). Assim, utilizo como instrumentos de produção de dados diários de campo e entrevistas, que buscam me ajudar em reflexões e interpretações fluidas presentes em diversas e diferentes redes de significados e significações que vão se constituindo durante o processo.

Essa dinâmica me possibilitou criar vínculos com diferentes agentes do cotidiano, facilitando, assim, o acesso a alguns documentos produzidos pelas escolas, que são descritos através de seus títulos, em ordem alfabética, no quadro abaixo.

Quadro 4 – Documentos disponibilizados pelas escolas

ESCOLA ALFA	ESCOLA BETA	ESCOLA GAMA
Calendário Escolar ⁵⁴	Dia D Discussões BNCC ⁵⁵	Calendário Escolar
Horário Escolar ⁵⁶	Horário Escolar ⁵²	Cronograma de avaliações do trimestre ⁵⁷
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ⁵⁸	Projeto Supervisionado Estágio em Educação Física ⁵⁹	Distribuição de pontuação sugerida para o trimestre
Projeto de Atividades Desportivas: Esporte na Escola ⁶⁰		Cronograma de envio do plano de ensino ao setor pedagógico ⁶¹
Projeto de Atividades Desportivas: Voleibol na Escola ⁶²		Cronograma trimestral ⁶³

⁵⁴ Calendário produzido pela SEDU/ES com as informações referentes ao ano letivo de 2018.

⁵⁵ Documento com orientações advindas da SEDU/ES, para preenchimento dos/as professores/as, acerca das orientações e discussões sobre a BNCC.

⁵⁶ Documento escolar que distribui, em um quadro e/ou tabela, os horários e turmas nos quais cada componente curricular será responsável por ministrar as suas aulas. Os mesmos serão citados nesta tese como: EEEFM Alfa, 2018a; EEEFM Beta, 2018; EEEFM Gama, 2018.

⁵⁷ Documento constando o cronograma a ser seguido pelos professores/as para aplicação das avaliações trimestrais da escola Gama.

⁵⁸ EEEFM ALFA, 2016b.

⁵⁹ Projeto construído por estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física para cumprimento do Estágio Supervisionado obrigatório, a ser realizado na escola Beta com os/as alunos/as do Ensino Médio.

⁶⁰ Projeto a ser realizado no contraturno escolar, ofertando a prática desportiva de Futsal, Voleibol e Basquetebol aos alunos da escola Alfa (EEEFM ALFA, 2018b).

⁶¹ Cronograma destinado aos/às professores/as para envio à coordenação pedagógica dos Planos de Ensino trimestrais da escola Gama.

⁶² Projeto a ser realizado no contraturno escolar, ofertando a prática desportiva de Voleibol aos alunos da escola Alfa (EEEFM ALFA, 2018c).

Projeto Professor Coordenador de Área (PCA) ⁶⁴		Edital de inscrição para cursos <i>on-line</i> – SEDU/ES Digital
Programa de Autoavaliação Institucional (PAI) ⁶⁵		Horário Escolar ⁵²
Proposta Pedagógica (PP) ⁶⁶		Lista de alunos em Atendimento Educacional Especial (AEE)
Resultado votação líder e vice-líder de sala		Proposta Pedagógica (PP) ⁶⁷
		Relação professor/turma do dia multicultural na escola ⁶⁸

Fonte: o autor (2018).

Os documentos acima citados, de maneira geral, ajudam a descrever o cotidiano das escolas, suas estruturas curriculares e as demandas que as constituem. Contando com um acesso possível (ou não), de maneira simples em alguns casos e um pouco mais dispendiosa em outros, há materiais que produzem uma cultura e identidade escolar. Nos casos acompanhados, é possível observar, a partir dos materiais acessados, diferentes temáticas que os perfazem. Para visibilizar esses componentes sob a forma textual, trago nas linhas que seguem a descrição dos mesmos. Cabe ainda registrar a dificuldade em se ter acesso aos documentos da escola Beta, o que dificultou em partes a apresentação e a reflexão a respeito dessa instituição.

As escolas acompanhadas nesta tese se caracterizam pelo seu pertencimento, há décadas, a comunidades consideradas de regiões periféricas da área urbana da cidade de Vitória/ES, “com grandes desigualdades sociais, desestrutura familiar e auto índice de violência” (EEEFM ALFA, 2016a, p. 6). As principais atividades econômicas dos moradores estão associadas a pequenos comércios locais com empregos, em sua maioria, informais e/ou advindos de trabalhos autônomos (EEEFM GAMA, 2014), gerando, assim, condições ímpares para o seu funcionamento.

Nesse cenário, as instituições escolares lidam com comunidades em constante dificuldade socioeconômica, contudo com rica diversidade cultural e

⁶³ Documento com o cronograma trimestral de atividades da escola Gama.

⁶⁴ Documento produzido pela SEDU/ES, que institui e delibera a função de PCA.

⁶⁵ O Programa de Autoavaliação Institucional (PAI) está organizado com base na Resolução CEE/ES n°3.777/2014. Conceitua-se como um mecanismo de verificação contínua das condições estruturais e de funcionamento da instituição (EEEFM ALFA, 2016c).

⁶⁶ EEEFM Alfa, 2016a.

⁶⁷ EEEFM Gama, 2014.

⁶⁸ Relação dos professores/as, e suas respectivas turmas, responsáveis por desenvolver as atividades do Projeto do Dia Multicultural na escola Gama. Esse teve como objetivo que cada turma apresentasse características culturais de um país, escolhido anteriormente, que estivesse participando da Copa do Mundo de Futebol Masculino FIFA 2018.

religiosa, que foram sendo (re)construídas de acordo com as demandas da própria comunidade e interesses governamentais para as regiões e/ou bairros em que se encontram. Associado a essas dificuldades, também consta, nas Propostas Pedagógicas das escolas, como elementos a serem considerados na produção e desenvolvimento de uma proposta curricular: a vulnerabilidade social e pouca estrutura encontrada nos bairros das regiões, sejam essas de moradia, lazer, saúde, dentre outras; a pouca formação dos pais dos escolares; a necessidade constante dos alunos em trabalhar para contribuir com a renda familiar (EEEFM ALFA, 2016a; EEEFM GAMA, 2014).

A escola Alfa, por exemplo, iniciou suas atividades com o ensino de 1º Grau, atualmente Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na década de 1970. Essa ação se deu por uma demanda já existente na região de que fossem atendidas as crianças e jovens que, até então, eram obrigados a recorrer a instituições de outros bairros. Posteriormente, iniciou-se na instituição atividades de Ensino do 2º Grau (atual Ensino Médio) e do 2º Grau Profissionalizante. Com o passar dos anos, em especial a partir da década de 1990, alinhada às reformas educacionais ocorridas no país, foi modificada a oferta de ensino da instituição, integrando o Ensino Médio ao Profissionalizante e encerrando as atividades de magistério. Com o passar dos anos, a instituição funcionou em sede própria ou em local improvisado – caso ocorrido para a sua reconstrução, cuja inauguração aconteceu na década de 2010. Atualmente, a escola Alfa disponibiliza à comunidade os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e o Ensino Médio (EEEFM ALFA, 2016a).

A escola Gama foi fundada na década de 1990 pela luta comunitária e popular dos moradores da região, tendo, nesse período, apenas atividades vinculadas ao 2º Grau. No decorrer dos anos, a escola funcionou em espaços físicos pequenos, alternativos e provisórios, tendo sua sede própria entrado em funcionamento na década de 2010. Na atualidade, são oferecidos pela instituição os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (EEEFM GAMA, 2014).

No tocante à discussão educacional, existem elementos consonantes nas Propostas Pedagógicas (PP's), desde as concepções às teorizações educacionais caracterizadas por elas como críticas⁶⁹ (EEEFM ALFA, 2016a; EEEFM GAMA, 2014)

⁶⁹ As PP's das escolas acompanhadas se consideram críticas por utilizarem como referências autores como Paulo Freire; Vygostsky; Antonio Zabata; Jussara Hoffman; José Carlos Libâneo; Cipriano Luckesi; Moacir Gadotti, dentre outros.

e do Regimento Comum das escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (RCEREE/ES) (ESPÍRITO SANTO, 2010), que, em seu artigo 8º, define como princípios e fins da educação:

- I – igualdade de condições para acesso e permanência na unidade de ensino;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – gestão democrática e participativa;
- VI – valorização do profissional da educação;
- VII – garantia do padrão de qualidade;
- VIII – valorização da experiência extraescolar;
- IX – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- X – reconhecimento e respeito às culturas da comunidade local;
- XI – reconhecimento e valorização das múltiplas inteligências (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 11).

Esses princípios aparecem, nas PP's, acompanhados dos objetivos das modalidades de ensino. No caso desta pesquisa, destacamos os objetivos adotados para o Ensino Fundamental, que se encontram dispostos no artigo 11 do RCEREE/ES, que versam sobre:

- I – o desenvolvimento da cognição tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico;
- II – a compreensão do ambiente natural e sociocultural, dos espaços e das relações socioeconômicas e políticas, da tecnologia e seus usos, das artes, do esporte, do lazer e dos princípios em que se fundamenta a sociedade;
- III – o fortalecimento do vínculo com a família e da humanização das relações em que se assenta a vida social;
- IV – a valorização da cultura local e/ou regional e as múltiplas relações com o contexto nacional e/ou global;
- V – o respeito à diversidade étnica, cultural e socioeconômica sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 12).

A relação com as concepções e teorizações críticas nas PP's é instituída no diálogo que elas elaboram sobre diferentes entendimentos educacionais, denotando algumas aproximações e/ou distanciamentos. A escola Alfa, por exemplo, tem como alvo de sua PP “a universalização, a socialização, a contextualização do saber tendo como ponto de partida as experiências vividas e a realidade percebida por aqueles a quem ela deve educar” (EEEFM ALFA, 2016a, p. 5). Assim, a mesma está ancorada na “tendência crítico social dos conteúdos”, do professor José Carlos Libâneo, que intenta valorizar a ação pedagógica na prática social concreta, contribuindo para a produção dos saberes críticos e participativos; as funções sociais e políticas da escola nas lutas sociais; e promovendo o domínio de conhecimentos, habilidades e

capacidades em busca de uma defesa dos interesses de classe (EEEFM ALFA, 2016a).

O tópico da proposta pedagógica da escola Alfa, denominado “fundamentos filosóficos de escola⁷⁰”, defende que professor/a-mediador/a e alunos/as são centrais enquanto instrumentos de transformação social, econômica e política, que amplificam conhecimentos, reflexões, autonomias, socializações e responsabilidades, na incumbência de formar cidadãos que, no seu pleno exercício de cidadania, analisam e intervêm “[...] na realidade, objetivando o bem estar do homem, no plano pessoal e coletivo” (EEEFM ALFA, 2016a, p. 22).

Para tal, cabe destacar mais três temáticas debatidas na PP da escola Alfa. A primeira é relacionada às concepções de homem⁷¹, sociedade⁷², educação⁷³ e escola⁷⁴. A segunda é vinculada à articulação institucional com a família e a comunidade, que tem como objetivo opinar acerca das decisões pedagógicas, financeiras e administrativas da instituição, sendo elas desenvolvidas, em especial, pelo Conselho Escolar, através de ações de reuniões trimestrais de pais para analisar os rendimentos dos/as alunos/as, de convocações de pais para conversas sobre o desempenho individual do/a estudante e de convites aos pais para participação na apresentação dos projetos da escola, como Mostra Cultural, Festa Junina, Consciência Negra, Festival da Leitura e Sarau Literário. Já a última é a ideia de socialização dos saberes, que na PP da escola Alfa é associada ao desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos para a construção de cidadãos participativos e corresponsáveis, podendo ser associada às dimensões:

⁷⁰ “A escola como espaço democrático de educação formal deve possibilitar o acesso e garantir a permanência do jovem na escola, proporcionando-lhes uma educação de qualidade, contribuindo assim na formação de cidadãos capazes de atuar com competência e dignidades na sociedade. As constantes transformações do mundo atual exigem do cidadão novas habilidades. Por isso, é necessário que a escola se adapte e passe a inserir conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais e com a realidade, preparando assim, alunos competentes e com qualidades para enfrentar e solucionar possíveis problemas de ordem pessoal e profissional” (EEEFM ALFA, 2016a, p. 23).

⁷¹ Ser em processo permanente de construção da história, do (auto)conhecimento e das relações com outros sujeitos e com a natureza (EEEFM ALFA, 2016a).

⁷² “[...] espaço de interação humana no qual se reflete a maneira de ser, agir e pensar de um povo, local onde se deve primar, pela solidariedade, fraternidade, justiça, igualdade de direitos, espaço que celebra a diversidade como parte da condição humana” (EEEFM ALFA, 2016a, p.25).

⁷³ Processo de formação e mediação que busca, no respeito, diversidade e “acentuação do outro de forma emotiva solidária e transformado” (ESCOLA ALFA, 2016a, p.25) para o exercício da cidadania.

⁷⁴ Espaço de socialização e produção de saberes que, na relação com a competência acadêmica, humana e de transformação social, “deve ser democrática acolhedora mediadora e significativa para o aluno” (EEEFM ALFA, 2016a, p.25).

[...] cultural – compreender a pluralidade cultural dos diferentes grupos sociais; política e social – compreender a sociedade e participar na sociedade em que vivemos exercendo plenamente a cidadania; humanística – viver plenamente a condição de ser humano sujeito da história (EEEFM ALFA, 2016a, p. 24).

Já a escola Gama tem como parâmetro para o desenvolvimento de sua PP a concepção de trabalho como o processo de

[...] reflexão-ação-reflexão”, que, em conjunto com os preceitos filosóficos e pedagógicos, busca “despertar a consciência crítica e transformadora dos seus educandos, [afirmando] que o homem é um ser de adaptação e transformação no mundo, em consonância com o tempo, o espaço e as condições socioeconômica, cultural e política (EEEFM GAMA, 2014, p. 20).

Esses princípios se sustentam em uma filosofia que prioriza a relação família – escola – comunidade⁷⁵, a melhoria da qualidade de ensino⁷⁶ e a formação continuada da equipe escolar.

Nesse sentido, a escola utiliza-se

[...] da ação pedagógica dinâmica, construtivista e sócio interacionista, [...] da prática reflexiva, [...] do trabalho pedagógico na perspectiva da tipologia dos conteúdos – conceitual [o que se deve aprender?], procedimental [o que deve fazer?] e atitudinal [como se deve ser?]. Assim será embasado em pensadores, dentre outros Paulo Freire, Libâneo, Zabala, Perrenoud, Piaget, Vygostsky, etc. (EEEFM GAMA, 2014, p. 20).

Associado aos preceitos descritos acima, a escola apresenta os seus “princípios pedagógicos”, que partem das competências e habilidades e buscam, na interlocução com Paulo Freire, propor sequências didáticas⁷⁷ na relação ensino/pesquisa que se orientem pela

[...] humanização do professor; A reflexão crítica sobre a prática educativa; O ensinar a pensar certo; O testar a experiência de assumir-se como um ser histórico e social; O respeito aos saberes do educando; A construção do conhecimento pelos educandos (EEEFM GAMA, 2014, p. 24-25).

No tocante à discussão e sistematização curricular, é possível visualizar maneiras distintas de elaboração conceitual sobre a temática e aproximações em

⁷⁵ As ações desenvolvidas para produzir essa articulação são: Adesão ao “Projeto Família Presente”; Adesão ao “Projeto coordenadores de pais”, que foi uma parceria realizada entre a SEDU/ES e o Banco Itaú Social (EEEFM GAMA, 2014).

⁷⁶ As ações realizadas para respaldar e sustentar essa filosofia são: Formação continuada quinzenal, promovida e conduzida pela equipe gestora; Desenvolvimento do Plano de Ação Curricular (PAC); Projeto Recreio Cultural, que ocorre uma vez por semana; Biblioteca escolar (EEEFM GAMA, 2014).

⁷⁷ As sequências didáticas são descritas no documento como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18 *apud* EEEFM GAMA, 2014, p. 23).

suas organizações curriculares. A escola Gama apoia-se no debate de currículo não como algo estático, mas “[...] como processo que traduz a vida dos envolvidos na escola” (EEEFM GAMA, 2014, p. 27), que em seu “mundo social” tem características próprias para produzir e gerir significações e conhecimentos. Definem, assim, conhecimentos, procedimentos, objetivos e conteúdos a serem adotados, de acordo com anseios, necessidades e expectativas de sua comunidade (EEEFM GAMA, 2014). Logo, a escola Alfa concebe o seu documento curricular como “[...] a sistematização das ideias dos integrantes da comunidade escolar (docentes, discentes, técnicos administrativos, pais de alunos e representantes do Conselho de Escola), que participaram da construção do projeto” (EEEFM ALFA, 2016, p. 4). Utilizando, para tal, do conceito de projetar, elencado a partir de Veiga e Gadotti, na tentativa de romper com um estado de conforto presente, em busca de uma instabilidade que “tornam visíveis os campos de ação possíveis comprometendo seus atores e autores” (EEEFM ALFA, 2016, p. 4).

A organização curricular das escolas ocorre em 201 (duzentos e um) dias letivos, distribuídos em 5 (cinco) dias da semana, com carga horária de 1.000 (mil) horas anuais⁷⁸. Esse funcionamento escolar acontece em 3 (três) turnos (matutino – 07h às 12h; vespertino – 13h às 18h; noturno – 18h20 às 22h), com as aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental estando alocadas no turno vespertino nas três escolas acompanhadas; os demais turnos se caracterizam por disponibilizar o Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para funcionar nos 3 (três) turnos, cada escola conta com um número superior a 70 (setenta) funcionários e 1.100 (mil e cem) alunos matriculados⁷⁹.

A escola é uma coisa viva. E numa escola onde funciona três turnos, é mais vivo ainda. Numa escola em que nós temos modalidades diferentes, mais ainda. No nosso caso, aqui nós temos aqui os nonos anos, nós temos o Ensino Médio e nós temos a EJA, são três mundos completamente diferentes. Então assim, nós temos em média cento e dez profissionais, professores, nós temos três empresas terceirizadas, e nós temos em média quase mil e seiscentos alunos. Então, assim, é muita coisa... (E. D. RAMOS, 2018, p. 8).

As aulas são organizadas por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências

⁷⁸ De acordo com os marcos legais da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e as resoluções CEB/CNE n° 03/98 e Resolução CEE n° 137/99 (EEEFM ALFA, 2016a; EEEFM GAMA, 2014).

⁷⁹ A capacidade de estudantes matriculados em cada sala de aula, de acordo com o m² da mesma, segue, nas escolas, a Resolução do CEE/ES N° 3.115/2012.

Humanas e suas Tecnologias) e por componentes curriculares (Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Ciências; Matemática; História; Geografia; Língua Estrangeira – Inglês; Ensino Religioso ou Projeto de Pesquisa), constituindo 25 (vinte e cinco) horas/aula semanais para cada turma, distribuídas em 5 (cinco) aulas de 55 (cinquenta e cinco) minutos cada e mais 25 (vinte e cinco) minutos de intervalo para recreio em cada um dos dias. De acordo com o PP's das escolas Alfa e Gama, o componente curricular Educação Física é responsável por 2 (duas) aulas semanais para cada turma. Porém, tendo como referência os horários escolares citadas acima, acrescido do horário da escola Beta, a Educação Física possui duas aulas semanais nos 6º, 7º e 9º anos e apenas uma aula no 8º ano do Ensino Fundamental (EEEFM ALFA, 2018a; EEEFM BETA, 2018; EEEFM GAMA, 2018). Essa organização ocorre nas três escolas pesquisadas, demonstrando um desencaixe entre o que está proposto nas propostas curriculares prescritas e nos horários vivenciados.

Considerando as recomendações da SEDU/ES no CBEE e no RCEREE/ES para os Planos de Ensino, objetivos e carga horária dos componentes curriculares, os/as professores/as das escolas Alfa e Gama ainda são direcionados a diversificar suas metodologias de aula, utilizando os seguintes recursos: aulas expositivas e teóricas; debates; jogos didáticos; leituras/releituras de imagens; seminários; pesquisas (individuais e/ou em grupos); elaboração de textos; aulas práticas com realização de atividades experimentais, documentários; teatro; mapas; músicas; danças/coreografias; desenhos; histórias em quadrinhos; vídeos; livros didáticos; revistas; jornais; reportagens de TV; pesquisas de campo; filmes; confecção de maquetes e painéis; exposição de trabalhos; feiras interdisciplinares, dentre outros.

Essa esquematização curricular, advinda em grande parte da legislação, do CBEE e do RCEREE/ES, é constituída nas PP's das escolas, a partir do discurso da melhoria da qualidade educacional e/ou do ensino. Tal organização está atrelada à matriz de referência do PAEBES⁸⁰ e do ENEM⁸¹, que definem os critérios de qualidade a serem seguidos e como deve ser feita a avaliação do aproveitamento escolar e da assiduidade do/a educando/a pela unidade de ensino e professores/as.

⁸⁰ Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/o-programa/matriz-de-referencia/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

⁸¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Em conjunto com a avaliação de desempenho dos/as alunos/as, também são estipulados outros formatos de avaliações⁸², como: do corpo docente, que, seguindo os critérios aprazados pela SEDU/ES e RCEREE/ES, intentam estabelecer o cumprimento das funções dos/as professores/as, dos/as pedagogos/as e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem; da PP, que deve ser realizada anualmente pela comunidade escolar (professores/as, pais, alunos/as, funcionários/as, conselho escolar, direção e equipe pedagógica), com o objetivo de monitorar e refletir sobre as práticas educacionais; da instituição escolar, que, através de procedimentos internos e externos, busca, na relação entre a comunidade escolar e a SEDU/ES, instigar uma melhoria do sistema educacional, traçando planejamentos e metas pedagógicas e/ou de gestão e administração.

Encerrando a construção de olhares fixos ou prioritários a esse conjunto de documentos, percebo que o aparente direcionamento deles está vinculado à garantia de direitos, à materialização de processos que levem gradativamente a uma escola com construções reflexivas e críticas, contudo com um viés de regulação de diversificadas formas de culturas escolares. Destarte, seria possível afirmar uma aproximação no âmbito do prescrito do que Silva (2001) denominou como “teorizações críticas”. Assim, a educação

[...] está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço público em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade (SILVA, 2001, p. 28).

As teorias curriculares críticas caracterizam-se por utilizar com maior frequência um conjunto de conceitos, como “ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência” (SILVA, 2011, p. 17). Podemos perceber alguns desses termos e conceitos nos documentos aqui apresentados. Ganham destaque nessa discussão as diferentes transformações sociais e diversas movimentações teórico-educacionais ocorridas próximas da década de 1960, nos Estados Unidos, na Europa e também no Brasil, constituindo uma nova sociedade, que desconfiava do *status quo*, com representatividade de poder nas instâncias governamentais,

⁸² Essa discussão será melhor desenvolvida nos capítulos subsequentes desta tese.

[...] responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 2011, p. 30).

Na exposição de Moreira e Silva (2002), as teorizações críticas podem ser descritas a partir de duas vertentes. Os reconceitualistas, que propõem uma analítica curricular que busca identificar e eliminar a restrição da liberdade dos sujeitos, seja individualmente ou em grupo, focando suas análises nas diferenças sociais ou na experiência humana. Nesse entendimento, existe uma tensão entre a natureza que é mediatizada pela cultura. A outra vertente é a da Nova Sociologia da Educação (NSE), que tem como um dos seus principais autores Young, cujo principal argumento é a relação entre o conhecimento e a ação, com foco nas estruturas de poder que produzam um contexto social inclusivo, em especial na defesa de direitos de mulheres, negros e homossexuais.

Nessa seara, também se destacam autores com inspirações fenomenológicas, marxistas e/ou neomarxistas. Os primeiros (que também incorporavam as concepções hermenêuticas e autobiográficas) desenvolvem os seus escritos com foco nas experiências vividas,

[...] no mundo da vida, nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos. [...] o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2011, p. 40).

Nesse espaço, ainda cabe visibilizar os debates promovidos pela educação problematizadora (FREIRE, 1967; 1987); análise fenomenológica de Esland (SILVA, 2011); o movimento “progressivo” americano e o movimento da “Escola Nova” europeia, que foram precursores do currículo como base de experiências (SACRISTÁN, 2017).

Já os autores com inspirações marxistas e neomarxistas criticavam os de inspiração fenomenológica por considerarem suas análises um recuo exclusivo ao pessoal e ao subjetivo, dando pouca ênfase aos elementos políticos (SILVA, 2011). Como é o caso, por exemplo, da pedagogia histórico-crítica de Saviani, que defende que

A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de sua aquisição (SILVA, 2011, p. 63).

Na tentativa de problematizar as relações políticas nos currículos, diferentes autores constroem debates acerca de “[...] modelos reprodutores do sistema que mantem a estrutura social [e cultural] de forma injusta e que reforçam as relações de dominação de um grupo sobre o outro” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 102). Essas, possibilitam um questionamento sobre a organização curricular, social e cultural que incide nos espaços escolares, politizando o debate. Michael Apple, Basil Bernstein, Peter McLaren e Henry Giroux são referências nessa argumentação. Apple e Bernstein têm nas temáticas, currículo e poder elementos estruturadores de suas críticas. Ambos se aproximam da ideia de currículo como um conhecimento válido para determinado grupo social em momento histórico específico. E se distanciam da noção de poder dos críticos marxistas, utilizando-o como relação, que se estabelece de acordo com as condições de possibilidade exercidas. Já McLaren e Giroux recorrem aos conceitos de ideologia, resistência, libertação e emancipação para analisar as problemáticas sociais e culturais em busca de um processo democrático que leve em conta os anseios da classe trabalhadora (SILVA, 2011; NEIRA; NUNES, 2009).

Ao analisar os documentos aqui apresentados, é possível notar que várias nuances de influências estão postas e não parece produtivo identificar exatamente de qual “vertente” das teorizações críticas eles se beneficiam. Além disso, como já comentado, ao passo que seguem linhas gerais com direcionamento crítico, também se aproximam de exigências de órgãos reguladores que por vezes se aproximam de uma educação neoliberal voltada para o mercado.

Para além dessas perspectivas teóricas, ao olhar para as entrevistas e as ações que acompanhei no cotidiano do *espaçotempo* escolar, essa tentativa de direcionamento parece falha, em parte pelos interesses que circundam esses documentos, em parte pelos sujeitos envolvidos na sua produção, execução e avaliação ou, ainda, pelas condições das escolas e famílias.

Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? [...] Não estamos necessariamente falando aqui em dobrar alguém por coerção, influência indevida, propaganda grosseira, informações distorcidas ou mesmo por motivos dúbios. Estamos falando em arranjos de poder discursivo ou simbólico. Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais (HALL, 1997, p. 40-41).

Ou seja, esses arranjos de poder precisam ser analisados para se compreender o funcionamento desse currículo. Não apenas o direcionamento e o prescrito, mas como isso é colocado em funcionamento nas escolas, como é operacionalizado e compõe a cultura curricular. Para tanto, no próximo capítulo me proponho a refletir sobre os conhecimentos/saberes/conteúdos que perpassam das prescrições curriculares ao cotidiano escolar.

3 – CONHECIMENTOS/SABERES/CONTEÚDOS – DAS PRESCRIÇÕES, IDEALIZAÇÕES E IMPOSSIBILIDADES AO COTIDIANO ESCOLAR

Este capítulo intenciona edificar debates sobre os conhecimentos/saberes/conteúdos da Educação Física, sejam eles no âmbito dos prescritos (proposições curriculares às quais tive acesso), do dito (narrativas da equipe escolar diretamente envolvida no componente curricular) ou do visto (práticas pedagógicas acompanhadas no cotidiano escolar). Desse modo, busco problematizar as aproximações e distanciamentos desses conhecimentos nas distintas proposições curriculares estabelecidas entre: Educação Física e o CBEE; Educação Física nos documentos escolares (PP's e Planos de Ensino); e nas narrativas e discursividades produzidas no percurso pedagógico de três escolas de ensino fundamental da cidade de Vitória/ES.

Bernard Charlot (2000), em suas problematizações sobre fracasso escolar, desenvolve uma distinção entre informação, conhecimento, aprender e saber no âmbito escolar. Para ele, a informação é um elemento, no sentido de compor um universo físico, que se encontra externo ao sujeito, podendo ser “armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados”, estando “sob primazia da objetividade”. O conhecimento se estabelece “sob a primazia da subjetividade”, tendo a experiência pessoal e suas inter-relações cognitivas e afetivas como a centralidade de sua produção que é “intransmissível” (CHARLOT, 2000, p. 61).

O aprender e o saber são tecidos no mesmo tear. Contudo, o aprender é mais amplo, constituindo-se em um fio espesso com amplitude e forças maiores. O saber é formado em relações mais sutis e delicadas do encontro com o outro. Para tal, Charlot (2000) descreve o aprender em figuras, que podem ser elaboradas a partir de: a) adquirir conteúdo intelectual/contéudo de pensamento, um saber-objeto, encontrado em obras de arte, livros, monumentos, dentre outros; b) apreender/capacitar-se nas relações com objetos familiares (banho, escovação) e elaborados (manusear o computador); c) dominar uma atividade/objeto (ler, dançar, nadar, desmontar um motor); d) conectar-se em dispositivos e formas relacionais (cumprimentar, mentir, amar). Por conseguinte, o aprender não consiste apenas em adquirir, apreender, dominar um saber e/ou um objeto, mas também em relações e situações que os sujeitos e atividades encetam no mundo, sendo essas marcadas

pela situação; local; momento da história e suas relações pedagógica⁸³; condições de tempo diversas; pessoas (CHARLOT, 2000).

Já o saber não se convencionou fora do sujeito, mas na conexão desse: consigo; com o outro; com o tempo; e com o mundo, desenvolvendo atividades próprias de “argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validade. [...] O saber é uma relação, um produto e um resultado, [...], dessa interação” (CHARLOT, 2000, p.60-61), que ora assume a forma de objeto na linguagem, ora se aproxima/desvincula dos preceitos do processo de aprendizado. Na minha pesquisa, por exemplo, parafraseando o autor, pode-se saber o Futevôlei sem comentar sobre os mecanismos que foram necessários para aprendê-lo.

Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do ‘invólucro no qual a subjetividade tende a instalá-lo’. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p.61).

O espaço e o cotidiano escolares entendidos como mais um lugar – não só, mas também – de reflexões e sistematizações de conhecimentos/saberes/conteúdos em suas diversas e diferentes apropriações configura uma intencionalidade pedagógica. Essa perfaz um ideário institucional e dos próprios sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas estabelecidas em seu cotidiano. Para tanto, e divergindo um pouco do que propõe Charlot, corroboro com Foucault (2014a) nas reflexões acerca do tema conhecimento enquanto invenção; compromisso duvidoso; dependente e perpassado na distinção entre o verdadeiro e o falso, não se estabelecendo, assim, “sob primazia da subjetividade”.

- [...] o conhecimento é uma “invenção” atrás da qual há uma coisa totalmente diferente dela: um jogo de instintos, de impulsos, de desejos, de medo, de vontade de apropriação;
- ele se produz não como efeito de sua harmonia, de seu equilíbrio feliz, mas de seu ódio, de seu compromisso duvidoso e provisório, de um pacto frágil que eles estão sempre prontos a trair. Ele não é uma faculdade permanente, é um acontecimento, ou, pelo menos, uma série de acontecimentos;
- ele é sempre servo, dependente, interessado (não por si mesmo, mas pelo que é suscetível de interessar ao instinto ou aos instintos que o dominam);

⁸³ Para esse autor, as relações pedagógicas são “[...] *um momento*, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (CHARLOT, 2000, p.68).

- e se ele se dá como conhecimento da verdade, é que produz a verdade pelo jogo de uma falsificação primeira e sempre recomeçada, que estabelece a distinção do verdadeiro e do falso (FOUCAULT, 2014a, p.84).

É nesse jogo de invenções da distinção entre o verdadeiro e o falso, ocorrido dentro das condições de possibilidades vivenciadas nos acontecimentos das vidas dos sujeitos, que se estabelece, pelo menos provisoriamente, o conhecimento. Essa dinâmica, segundo Foucault (2013), tem ínfima relação com o debate sobre o saber, que aqui é designado por ele como “[...] o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas) formados a partir de uma só e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária” (FOUCAULT, 2013, p.114). Assim, os sistemas de positividade estão associados a um conjunto de (ir)racionalidades e (não)compreensibilidades “[...] de objetos, de tipos de formulação, conceitos, opções teóricas que são investidas nas instituições, nas técnicas, nas condutas individuais ou coletivas, nas operações políticas, nas atividades científicas, nas ficções literárias, nas especulações teóricas” (FOUCAULT, 2013, p.114), enquanto a formação discursiva seria os elementos que estruturaram a produção de enunciados e discurso em grupos, de sujeitos, mesmo que pequenos, possibilitando a prática e a visibilidade de ações sociais, políticas, culturais, científicas, jurídicas, dentre outras.

3.1 – EDUCAÇÃO FÍSICA NO CBEE

No cenário acima descrito, acredito que se faz necessário entender quais poderiam ser as contribuições da Educação Física na teia escolar. Esses entendimentos podem ser descritos a partir de análises históricas, epistêmicas ou epistemológicas da área de conhecimento científico/intervenção pedagógica (BRACHT; CAPARROZ, 2007) ou a partir dos próprios documentos institucionalizados como norteadores da prática pedagógica do componente curricular nas escolas acompanhadas e sua relação com a literatura que de alguma maneira contribuiu com a sua constituição.

Lopes (2004) descreve que a política curricular em voga, percebida nos documentos norteadores, como diretrizes, referenciais e propostas curriculares estaduais, distritais e municipais, ganham destaque por prescrever o que na esfera governamental se entende como necessário ensinar, especialmente quais

conhecimentos/saberes/conteúdos os componentes curriculares no espaço escolar devem propor. Nos fragmentos da proposta curricular, compreende-se componente curricular, a partir de Caparroz (2001) e Souza Júnior (2001), como um “[...] conjunto de conhecimentos sistematizados que deverão promover uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura com a finalidade de contribuir para a formação cultural do aluno” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 111).

O texto do CBEE defende que a Educação Física esteja dentro da área de Linguagens e Códigos, por entender que ela é

[...] a dimensão corpórea do homem na sua capacidade de se expressar e se comunicar, promovendo a aprendizagem de um conhecimento sistematizado, das diferentes manifestações culturais corporais, por meio do desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal e do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar focado na compreensão da diversidade cultural dos povos (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 186).

Esse vínculo o agrupou em uma organização com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna.

A organização dos volumes do CBEE é idêntica nos diferentes componentes curriculares, dividindo-se em dois momentos. O primeiro pronuncia-se sobre a Área de Linguagens e Códigos, subdividindo-se em: Apresentação; Capítulo inicial; e Capítulo da etapa de ensino. Já o segundo versa sobre o componente curricular em questão, no caso a Educação Física, e subdivide-se em: contribuições da disciplina sobre a formação humana; objetivos da disciplina; principais alternativas metodológicas; conteúdo básico comum (CBC); referências. Cabe ressaltar que apenas o tópico destinado ao CBC apresenta distinções nas diferentes etapas de ensino.

Dessa maneira, em todos os volumes da área de conhecimento de Linguagens e Códigos da proposta, a educação é vista como “[...] um conjunto de conhecimentos sistematizados que deverão promover uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura com a finalidade de contribuir para a formação cultural do aluno” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 184). Já o entendimento de Educação Física apresentado no CBEE diz buscar o distanciamento de uma proposição somente vinculada à saúde, exercícios físicos e/ou esporte em uma perspectiva da promoção da aptidão física, apropriando-se e aproximando-se dos eixos norteadores da proposta (trabalho, cultura e ciência) e da discussão de linguagem humana e corporal enquanto produto de um processo cultural.

Sendo assim, a linguagem corporal como produto da cultura deve ser abordada com base nos temas da “cultura corporal” humana. Essa visão contempla o eixo da cultura, mas não descarta o eixo do trabalho que surge como possibilidade de garantir a contribuição da Educação Física na formação humana, na construção de uma postura reflexiva no mundo do trabalho. Além disso, reconhece o eixo ciência na realização da transposição do saber comum ao saber sistematizado e contextualizado (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 58).

Segundo a proposta curricular, apoiada em Soares *et al.* (1992), “cultura corporal humana é um conhecimento sociohistórico produzido e acumulado pela humanidade, que ao mesmo tempo em que o homem constrói a sua corporeidade ele também produz e reproduz uma cultura” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 184), sendo esse o conhecimento privilegiado da Educação Física a ser desenvolvido no espaço escolar por possuir um acervo cultural e corporal “[...] produzido ao longo da história, como forma de representação simbólica presente na linguagem corporal” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 112), constituindo-se, assim, como o objeto/objetivo do componente curricular.

No meu entendimento, esse vínculo pode apresentar aproximações à literatura acadêmica da Educação Física escolar no que tange aos debates da área e sua relação com a cultura⁸⁴ que, dentre outras coisas, defendem como objeto de investigação e estudo do componente curricular a “cultura corporal”, a “cultura de movimento” e a “cultura corporal de movimento” (BETTI, 2007). Contudo, o CBEE produz um termo pouco narrado na produção acadêmica prescrita da área Educação Física, a “cultura corporal humana”, associando a mesma ao livro de Soares *et al.* (1992), também conhecido como “Coletivo de autores”. Nesse livro, os autores proferem apenas uma única vez a expressão, como pode ser visualizado no excerto abaixo.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social,

⁸⁴ Cabe destacar no mínimo mais dois debates associados ao termo cultura, que não vou desenvolver nessa tese. O primeiro seria advindo das reflexões de que, uma vez que se utilizamos a expressão cultura, estamos tratando de seres humanos, por estes serem possivelmente os únicos capazes de há produzir. O segundo é o descrito por Betti (1994; 1996; 2006) e Bracht (1999b) como um “limite da virada culturalista”, onde a Educação Física torna-se um discurso sobre a cultura corporal de movimento, assim “a concepção de corpo operada pela educação física brasileira não dá conta de tematizar, de forma satisfatória, o que está aquém da racionalidade discursiva” (COSTA; ALMEIDA, 2018, p.4).

complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a *cultura corporal humana?* (SOARES *et al.*, 1992, p.29, *grifo meu*).

No texto de Soares *et al.* (1992), a ideia de “cultura corporal humana” aparenta ser utilizada como uma hipérbole, ou como um elemento discursivo que identifica e valoriza a Educação Física enquanto “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (SOARES, *et al.*, 1992, p.33).

Ao final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, foi realizada pelo Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) uma pesquisa que teve como objetivo avaliar e diagnosticar a “situação da educação física escolar no Estado do Espírito Santo” (LESEF/CEFD/UFES, 1998, p.4). Nos estudos decorrentes dessa pesquisa, os/as autores/as identificaram: “o imaginário social do professor” (DIAS *et al.*, 1999a); “o imaginário social dos alunos” (DIAS *et al.*, 1999b); os “aspectos organizacionais e físicos” (DIAS *et al.*, 1999c); e “quem é o professor de educação física” (DIAS *et al.*, 1999d).

No relatório final dessa pesquisa, ao analisar a proposta curricular estadual em voga naquele momento histórico, é descrito como objetivos da Educação Física escolar:

Proporcionar meios e condições ao homem para que o mesmo se sinta capaz, através do movimento corporal humano, de interferir no processo de mudança da sociedade brasileira em todos os seus aspectos sócio-político e econômico.

Reconhecer a totalidade do corpo, identificando suas partes, suas possibilidades de ação e toda sua relação com o espaço e o tempo. Proporcionar a compreensão do movimento corporal humano como instrumento de ligação entre as experiências vividas e a relação destas com a produção do conhecimento e a construção do pensamento crítico (Encarte Complementar para a Proposta de Educação Física, 1993, p.5 *apud* LESEF/CEFD/UFES, 1998, p.9).

O que mais me chamou a atenção nos objetivos das propostas prescritas, de 1993 (descrita na pesquisa do LESEF) e de 2009 (CBEE), foi a incorporação das discussões críticas/progressistas da Educação Física brasileira dos anos de 1980 e 1990, com uma defesa de debates e reflexões que propiciem diálogos entre o conhecimento/saber/conteúdos da área e a suas relações com a cultura, com especial vínculo com a obra “Coletivo de Autores” (SOARES, *et al.*, 1992). Ou seja, os preceitos que regem discursivamente a Educação Física nas escolas estaduais

do Espírito Santo estão pavimentados, pelo menos no âmbito das propostas prescritas, desde o início dos anos de 1990. Tal fato torna visível certa continuidade nos princípios que regem o componente curricular em sua interface com os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Dessa maneira, também foi perceptível uma aproximação entre o debate apresentado no CBEE e os escritos sobre a “cultura corporal”, em que o componente curricular se produz na relação com as práticas, manifestações e expressões como linguagens corporais. Contudo, o termo “cultura corporal humana”, utilizado no documento, pode causar algumas dúvidas e imprecisões aos leitores acerca do objeto/objetivo da Educação Física no espaço escolar, constituindo um novo elemento discursivo para os sujeitos envolvidos na prática pedagógica, destoando da defesa proposta por Soares *et al.* (1992).

No CBEE, ainda foi possível identificar que o objetivo da Educação Física é desdobrado em outros dez, que seguem descritos.

Desenvolver a formação cultural do aluno em relação às práticas corporais de movimento, promovendo uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, a fim de formar um conhecimento crítico sobre a cultura corporal humana;

Desenvolver os aspectos intelectuais, sociais, afetivos e morais, para o desenvolvimento de autonomia, liberdade, cooperação, socialização, participação social, afirmação dos valores e princípios democráticos;

Discutir sobre os aspectos éticos e sociais para desenvolver uma postura não-preconceituosa e não-discriminatória das manifestações e expressões corporais dos diferentes grupos étnicos e raciais;

Possibilitar ao aluno um conhecimento da dimensão sócio-histórica dos movimentos corporais construídos, como instrumento para entender e modificar a sua trajetória de vida, contribuindo para a sua formação psico-sociocultural;

Desenvolver o sentido do significado da cultura corporal humana à prática pedagógica escolar, tendo o professor como mediador, para a apreensão da expressão corporal como linguagem;

Propiciar o desenvolvimento da ludicidade e da criatividade, adotando uma postura produtiva e criadora de cultura no mundo do trabalho e lazer;

Possibilitar ao educando o conhecimento das diferentes manifestações da cultura corporal nos seus aspectos educativos, lúdicos e técnicos;

Possibilitar ao aluno a construção de um saber fazer a respeito das práticas corporais de movimentos, por meio da observação, reflexão e investigação das diferentes manifestações da cultura corporal;

Possibilitar aos alunos um entendimento da Educação Física escolar na sua relação com a cultura no ensino das práticas corporais, criando e recriando um conhecimento específico da cultura corporal humana, a fim de auxiliar na construção do indivíduo nas suas atividades do cotidiano;

Promover um conhecimento sobre a saúde e sua relação com a cultura, refletindo sobre as atividades físicas como forma de promoção de saúde (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 114-115).

Com isso, a proposta acredita compartilhar uma concepção crítica de Educação Física, que, além de vincular os conhecimentos dos “[...] jogos, dança, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações” (ESPÍRITO SANTO, 2009d, p. 101) às suas práticas pedagógicas, também deve buscar produzir discussões culturais, éticas, políticas, econômicas, estéticas e lúdicas nos sujeitos, ampliando o seu entendimento sobre cultura corporal – e/ou cultura corporal humana –, realidade social e cotidiano ao qual está inserido.

Talvez ainda seja importante salientar, fazendo alusão aos desdobramentos do objetivo da Educação Física no CBEE, o debate cunhado acerca da temática “movimento”. Essa não ganhará destaque no documento até então, apesar de sua importância nos escritos das teorizações curriculares da área Educação Física. Mas, neste passo do texto, ela começa a se delinear como importante elemento de análise e reflexão para o que se propõe enquanto entendimento do componente curricular, em especial a defesa de um saber fazer das diferentes práticas e manifestações da cultura corporal e/ou cultura corporal humana.

O *sine qua non* dessa questão, no meu entendimento, é como é pensado, no próprio CBEE, o “saber fazer”, no qual esse se perfaz associado ao que o documento considera necessário enquanto identidade profissional do professor, no sentido procedimental. Sendo assim, sua responsabilidade no processo de escolarização seria mediar a formação do/a aluno/a para o mundo do trabalho, como pode ser visualizado no volume que versa sobre o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para a atuação nas turmas de alfabetização, considera-se necessário configurar uma identidade profissional associada à valorização de um conjunto de saberes teóricos específicos e práticos decorrentes da experiência, que demonstrem conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo do exercício da docência em alfabetização. Essa habilidade deve ser considerada digna de atenção no momento da escolha desse profissional, por parte da escola, uma vez que representa um “saber fazer” como um diferencial de sucesso na alfabetização. É importante ter hábito de leitura e estudo, ser criativo e inovador, comprometido com o trabalho, além de ter o domínio da atividade de alfabetização (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p.60-61).

Como alternativas metodológicas e princípios curriculares, o CBEE se propõe a discutir

[...] a relevância social do conteúdo; a adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e

a provisoriamente do conhecimento (SOARES, *et al.* 1992 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 118-119).

Esse debate se justifica utilizando-se do argumento apresentado por Bracht (2001 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009c) de que 60% dos estudantes de Educação Física dessa rede acreditam ser necessárias mudanças no fazer pedagógico do componente curricular para que o mesmo expresse sentidos e significados aos sujeitos na compreensão da cultura corporal.

Também é importante destacar, como descrito, anteriormente, no capítulo 2, que os conceitos de competências e habilidades possuem grande relevância na seleção do que se deve ensinar no CBEE, ajudando a arquitetar a lógica organizacional dos CBC de todos os componentes curriculares. As competências, em todos os volumes da proposta curricular e em suas distintas áreas, são entendidas “[...] como a capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida” (KUENZER, 2004 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 28). Já as habilidades são concebidas

[...] como desdobramentos das competências, como parte que as constituem. Comumente, expressam a forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu. Para Macedo “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (BRASIL, 2005 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 28).

A demanda pela promoção e valorização da sistematização dos planos de aula e práticas pedagógicas dos/as professores/as, no que cerne a responder os ditames da lógica das competências e habilidades, em seu viés mais tradicional, parece-me explícita nos documentos curriculares analisados. Em especial por esses terem a pretensão de fabricar elementos discursivos que determinem que os conhecimentos/saberes/conteúdos sejam desenvolvidos de maneira objetiva, progressiva e fragmentada/esquadrinhada, dando organicidade às proposições curriculares prescritas desde os sistemas educacionais nacionais até o planejamento no espaço escolar.

Nessa perspectiva as competências assumem uma ótica comportamentalista, como descrito anteriormente, tendo as atividades de ensino

[...] decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades) que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação.

Esses indicadores de desempenho viabilizam a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados. Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade (SILVA, B. O., 2014, p.75).

Essa interpretação se vincula aos interesses de parte da sociedade, que defende as políticas econômicas de livre mercado, associadas à formação para o mundo do trabalho (LOPES, MACEDO, 2001; AMARAL, 2010).

A utilização dessa glosa subjaz um paradoxo no CBEE, que outrora se propunha a construir um processo educacional que ostenta o discurso das teorizações críticas, em que o fragmento destinado à Educação Física se define nas relações da cultura corporal e/ou cultura corporal humana. O descompasso caracterizado pelo saber fazer, regulado, ordenado e especializado nos termos expostos acima, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), pode deixar pouco espaço para arranjos advindos das práticas sociais e culturais cotidianas. Não propiciando, assim, uma ruptura com a lógica anteposta no cerne da educação que implementou uma maquinaria escolar (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Porém, autores como Santos (2016) e Neira (2018) apostam em práticas pedagógicas e suas inventividades no/do/com/sobre o cotidiano, que, mesmo antepostas por um documento normalizador, buscam produzir propostas que fujam da extração “[...] dos conteúdos do repertório cultural corporal dominante” (NEIRA, 2018, p.101), apostando em saberes constituídos sobre a própria docência dos/as professores/as e as relações fabricadas no *espaçotempo* escolar do encontro com os/as alunos/as.

Foucault (2001), utilizando-se de outros registros, discorre sobre essa ação como uma governamentalidade, arte de governar. Esse processo instaura, no âmbito institucional dos sistemas educacionais, uma transição da escola com funções disciplinadoras para uma com funções governamentais, justificados pela cientificidade. Tal movimento também decorre de uma aposta na/o “auto” (formação, desempenho, reflexão), a partir de ações e projetos específicos, modificando os eixos de tensões e pressões nas teias discursivas, que, em outros momentos, associavam-se às instituições e agora anseiam um autogoverno dos sujeitos, como pode ser observado no fragmento abaixo, defendido por um dos formuladores desse debate sobre competências e habilidades.

Trabalhar, individual ou coletivamente, com referenciais de competências é dar-se os meios de um balanço pessoal e de um projeto de formação realista. É também se preparar para prestar contas de sua ação profissional em termos de obrigação de competências, mais do que de resultados ou de procedimentos. No melhor dos mundos, os professores escolhem livremente fazer um balanço e construir competências, sem que seja necessário incitá-los a isso de maneira autoritária ou com sanções e recompensas ao final. A autoformação resulta, idealmente, de uma prática reflexiva que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) de que a uma expectativa explícita da instituição (PERRENOUD, 2000, p. 179).

A relação estabelecida entre os processos e estratégias externas de controle – como o próprio CBEE ou os instrumentos de avaliação externa – e o autogoverno dos indivíduos – através da obrigatoriedade de desenvolver competências e habilidades específicas para o mundo do trabalho – arrefecem o que Coutinho e Sommer (2011), apoiados em Rose (1996), cunham como um

[...] *novo regime do eu* [...] no qual cada docente se localiza à medida que efetua um balanço pessoal, presta contas (confessa suas verdades), assume sua formação como autoformação, mobilizada por uma *prática reflexiva*. Em uma expressão, *age sobre si mesmo* (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98).

Com isso, ocorre, pelo menos em minha opinião, um processo de responsabilização docente por parte dos documentos curriculares prescritos das escolas estaduais do ES. Após a sua produção, fica a cargo do professorado implementá-los, com poucas ações de formação institucionais que permitam, aos mesmos, entenderem a função de material de estudos que contribua com a prática pedagógica dos diferentes componentes curriculares desses documentos. Eu diria que a problemática mais recorrente na fabricação do artefato pedagógico/cultural prescrito CBEE foi a tentativa de governar as condutas dos sujeitos através de instrumentos que buscam direcionar e definir os conhecimentos/saberes/conteúdos com ocorrência no *espaçotempo* escolar.

Essa lógica organizacional define, por exemplo, os “tópicos/conteúdos”⁸⁵ a serem desenvolvidos ao longo dos anos letivos. Tendo como referência os CBC dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que é o nosso foco de análise, construímos uma breve descrição de como são organizadas as competências, as habilidades e os tópicos/conteúdos do componente curricular Educação Física.

O volume, que corresponde à etapa de ensino anteriormente descrita, organiza as competências em quatro eixos-temáticos. O primeiro é denominado de

⁸⁵ Conforme nomenclatura utilizada pelo CBEE (ESPÍRITO SANTO, 2009c).

“Conhecimento sobre o corpo”, que apresenta cinco competências, com as ideias de conhecer, reconhecer, desenvolver e vivenciar diferentes aspectos vinculados ao conhecimento do corpo, como: físicos, sociais, culturais, afetivos, limites, possibilidades, autonomia, relações de gênero, cuidado e necessidades educativas especiais. Para desenvolver essas competências, foram instituídos dois tópicos de habilidades. Um denominado “Corpo/Identities e as diferentes formas, possibilidades e limitações do movimento” e o outro, “Conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo”. Assim, as sete habilidades desse eixo-temático estão organizadas a partir dos debates sobre: conceitos de saúde; padrões estéticos em diferentes grupos e culturas; atividades de natureza relacional; respeito a diferentes características físicas e o desenvolvimento motor; práticas de lazer; funções orgânicas e atividades motoras; boa postura; hábitos de higiene e alimentação; substâncias nocivas ao organismo (ESPÍRITO SANTO, 2009c). Esses tópicos relacionam-se de maneira direta com os tópicos/conteúdos a serem ministrados aos/às alunos/as, constituindo-se enquanto suas sínteses.

O segundo eixo-temático descrito no documento é o do “Corpo-linguagem/corpo expressão”, que, na esteira do anterior, vincula-se mais fortemente à temática “corpo”, buscando, nas suas três competências, reconhecer, conhecer e identificar manifestações culturais e/ou da cultura corporal (em especial nas danças, lutas e ginásticas) que, nas suas relações expressivas e rítmicas, ampliem o diálogo com diferentes culturas – como as indígenas, as africanas, as campesinas, dentre outras – que possam ser empreendidas de outras localidades do mundo, do país ou da própria região na qual os sujeitos se encontram. As 14 (quatorze) habilidades relacionadas às competências desse eixo temático subdividem-se em dois tópicos: Ginástica e Dança. Tais habilidades possibilitam a abordagem dessas práticas corporais nos tocantes às suas vivências; histórias; diferentes formas e tipos; movimentos e adaptações de diferentes segmentos do corpo e de diferentes corpos; habilidades motoras fundamentais; importância para a manutenção e promoção da saúde; identificação de seus ritmos pessoal e grupal; construção coletiva de pequenas apresentações e coreografias (ESPÍRITO SANTO, 2009c). Como descrito no eixo anterior, os tópicos/conteúdos são as sínteses das habilidades a serem desenvolvidas durante as aulas do componente curricular Educação Física.

O terceiro eixo temático destacado é “Os jogos e os movimentos individuais e coletivos”, que, no âmbito de duas competências, discorre sobre conhecer e explorar

diversas e diferentes formas de experimentar e conhecer historicamente os jogos. Já suas sete habilidades estão vinculadas ao tópico “Jogos e brincadeiras”, propondo-se a:

- Analisar as diferenças históricas dos jogos e das brincadeiras presentes nas culturas local, regional e nacional;
- Reconhecer a importância da convivência com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, nos jogos e nas brincadeiras individuais e coletivas;
- Reconhecer os diferentes tipos de jogos e suas características fundamentais;
- Participar de atividades de caráter lúdico;
- Vivenciar os diferentes tipos de jogos;
- Construir jogos;
- Reconhecer e vivenciar diferentes tipos de jogos (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p. 123).

No contexto do desenvolvimento dessas habilidades nas aulas de Educação Física, são propostos, enquanto tópicos/conteúdos, a história dos jogos e das brincadeiras, a característica dos jogos, jogos populares, jogos cooperativos, jogos pré-desportivos e jogos de raciocínio (ESPÍRITO SANTO, 2009c).

O último eixo-temático aqui apresentado caracteriza-se como “Jogo esportivo”, que intenciona, a partir de três competências, conhecer, compreender e desenvolver a capacidade dos sujeitos em lidar e se adaptar às modalidades esportivas institucionalizadas socialmente, apropriando-se de suas regras, materiais, organização e práticas. Para reforçar o debate de competências, instituem-se sete habilidades, que estão descritas dentro do tópico “Conhecimento dos vários tipos de desportos, individual e coletivo”. As mesmas estão associadas a diferentes olhares e manifestações dos desportos e/ou jogos esportivos (históricos, políticos, sociais, de gênero, habilidades motoras, regras, organizações técnico-táticas, repetição e qualidade do movimento no gesto esportivo; contexto participativo e competitivo; papéis – goleiro, defesa, técnico, torcedor, juiz; adaptação visando à inclusão), sendo, assim, aplicados através dos tópicos/conteúdos que atravessam desde a iniciação esportiva e os esportes adaptados até os grandes eventos esportivos, caracterizados nas modalidades atletismo, futebol, vôlei, basquete, handebol e futsal (ESPÍRITO SANTO, 2009c).

No constructo da Educação Física no CBEE, é possível vislumbrar uma organização que se movimenta a partir da cultura corporal e/ou cultural corporal humana, propondo CBC, competências e eixos temáticos, habilidades e tópicos e os tópicos/conteúdos. Esse movimento estabelece um marco normativo que, pelo

menos no âmbito do documento prescrito, tenta controlar o que é proposto enquanto conhecimento/saber/conteúdo para o componente curricular, deixando poucas e pequenas brechas na tessitura curricular (SILVA, B. O., 2014), que não necessariamente se concretiza no cotidiano escolar e na história de vida dos sujeitos, como melhor debate nos capítulos 4 e 5.

É na busca por rasuras que ajudem a entender quais saberes, como eles se materializam e suas aproximações e distanciamentos na relação das propostas curriculares com o cotidiano escolar que sigo nas argumentações desta tese, estabelecendo, para o próximo tópico, um diálogo com os documentos curriculares para o componente curricular Educação Física arquitetados pelas escolas e seus/suas professores/as.

3.2 – EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS ESCOLARES

No debate apresentado em torno da Educação Física identificamos, nos documentos curriculares escolares, que esse componente curricular compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnológicas, também nas PP's investigadas e no CBEE. "Linguagens" é uma expressão/conceito retratada pela escola Alfa como sendo:

[...] marcas de organização e constituição de um povo, num tempo/espaço histórico específico, como diria Gonzaguinha, "jogo de trabalho na dança das mãos". Encará-los como instrumentos é fechar os olhos para os sujeitos que se constituem em linguagem, na linguagem, para a linguagem e pela linguagem. As aulas que tratam da linguagem articulada podem ser um precioso suporte para a redescoberta de cada um dos envolvidos no processo pedagógico e para a sua reconstrução em múltiplas linguagens [...]. Respeitar as linguagens particulares já é bastante, mas é preciso ir além, no sentido de se fazer reconhecer e de reconhecer o outro a partir de sua linguagem, a qual passa pelo seu corpo, pelo seu jeito de ser e de viver, que está em cada gesto, em cada olhar e ali pode ser identificada. Linguagens que possuem múltiplas formas de expressão em estratégias de criação variadas. Depois de as raízes da linguagem de cada comunidade, em suas significativas formas de expressão, estarem bem trabalhadas e alicerçadas pelos grupos, estes estarão em condições de se expandir na incorporação de outras linguagens. Evidentemente, esse trabalho não se vincula somente à escola, mas ela possui um papel fundamental na busca da construção da identidade coletiva. [...] É preciso fazer com que as reflexões sobre a linguagem, nas suas variadas manifestações, passem pelo pulsar da vida, que vibrem em movimento, em criação, e que a condução desses estudos respeite o movimento de inserção pessoal, pois, afinal, apreender uma linguagem é também incorporá-la, de algum modo, trazê-la para o corpo, respirar a sua forma de organizar a cultura e o saber (EEEFM ALFA, 2016a, p. 34-36).

Em relação às outras duas escolas, ou não apresentam essa discussão nas suas PP's ou não teve acesso à mesma, como descrito anteriormente. A Educação Física e os demais componentes curriculares, dentro da proposta da escola Alfa, é destacada em um item específico do capítulo intitulado "Organização Curricular", subdividindo-se em três sessões: "Considerações Iniciais e Metodológicas; Objetivos; Ementas" (EEEFM ALFA, 2016a).

As Considerações Iniciais e Metodológicas apresentam a Educação Física enquanto uma "disciplina⁸⁶ que trata pedagogicamente, na escola, dos temas ou formas de cultura corporal" (EEEFM ALFA, 2016a, p. 50). Relacionando-a à materialidade corpórea, às reflexões pedagógicas acerca do conhecimento científico e do saber cotidiano dos/as alunos/as e aos conhecimentos sócio historicamente produzidos pela humanidade, como: linguagem corporal; ritmo; sentimentos; emoções; dança; jogos; esporte; ginástica; costumes; hábitos de saúde; esferas da religiosidade e do trabalho, com a intencionalidade de "[...] uma transformação crítica pedagógica contribuindo na formação do cidadão" (EEEFM ALFA, 2016a, p. 50).

Os objetivos estão associados aos conhecimentos sobre os jogos, o lúdico da cultura corporal universal, a prática dos esportes e a vivência das ações corporais, em que esses conhecimentos devem ser entendidos e assegurados em suas relações com o pensamento crítico, os códigos, sentidos e significados sociais dessas práticas.

A sessão caracterizada como "Ementas" sugere "Conceituar a Educação Física no contexto histórico-cultural: teorias, tendências, concepções; a importância do lazer e a prática educativa, relacionando a atividade física com a saúde e educação através do esporte" (EEEFM ALFA, 2016a, p. 51), utilizando-se da história e da reflexão de conjuntura para uma análise interdisciplinar e dialética das transformações do fazer humano no presente e no futuro. Cabe apontar que não é explicitado na PP como e/ou quando serão trabalhados esses conhecimentos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola Gama, tal qual a Alfa, também estabelece uma sessão específica – dentro do capítulo intitulado "Organização Curricular e Metodologias de Ensino" – para os diferentes componentes curriculares descreverem como será desenvolvida a

⁸⁶ Nos documentos das PP's, sejam elas das escolas e/ou da SEDU/ES, o CBEE, os componentes curriculares também são nominados como disciplinas, sendo, portanto, sinônimos.

sua proposta de ensino. Para tal, a Educação Física se mostra a partir dos mesmos dez objetivos citados anteriormente na página 78.

Nesse documento, da escola Gama, como no da escola Alfa, não foi apresentado como serão desenvolvidos esses objetivos, deixando a entender que é a equipe pedagógica, em especial os/as professores/as do componente curricular Educação Física – em seu cotidiano, com as diferentes turmas e alunos/as – que estabeleceram, através de seus planos de ensino, anuais, trimestrais e/ou mensais, a sequência didática e pedagógica a ser produzida. No que se refere à escola Beta, não foi viável analisar o componente curricular Educação Física na PP prescrita da instituição, haja vista que a mesma não disponibilizou o material.

As PP's das escolas Alfa e Gama, no que tange à Educação Física, parecem também se aproximar das teorizações críticas, principalmente a abordagens/perspectivas/tendências pedagógicas crítico superadora e crítico emancipatória, em relação à educação e a construção de currículos. Tanto porque se preocupam em defender a liberdade dos sujeitos, a preocupação com a experiência, a superação de padrões pré-definidos de movimento, quanto porque estão preocupadas com a justiça social. Contudo, elas também apresentam nuances que demonstram aproximações e/ou demarcações associadas ao construtivismo, concepções de aulas abertas, psicomotricidade, desenvolvimentismo, saúde renovada, dentre outras, marcando uma seara discursiva bastante diversa.

Com a redemocratização esse debate conquista visibilidade e destaque no país, em especial, a partir da década de 1980, onde surgem diversos questionamentos a respeito de uma Educação Física mecanicista, tecnicista e esportivista. O enfrentamento a essas questões percorre, entendimentos curriculares construtivista-interacionista⁸⁷ (FREIRE, 1989) e de concepções de aulas abertas⁸⁸ (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), por exemplo. Perpassando por teorizações e analíticas críticas como as elaborações crítico-emancipatória e crítico-superadora, que já trazem em suas denominações o seu direcionamento. Nas PP's analisadas, a última descrita parece ser a base para os conteúdos e objetivos da Educação Física nas escolas Alfa e Gama.

A obra inaugural crítico-superadora é o livro conhecido como “Coletivo de Autores” (Soares *et al.*, 1992), que tem como título: Metodologia do ensino de

⁸⁷ A abordagem busca envolver essa cultura no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 11).

⁸⁸ Segundo Bracht, (1999a, p. 80) “[...] essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas”.

educação física. Seu contexto de produção está relacionado “[...] a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área” (BRACHT, 1999a, p. 77), a uma maior volúpia das discussões vinculadas às teorias críticas na área de conhecimento Educação Física e à tentativa de propor uma metodologia que superasse as práticas problematizadas na década de 1980, que desconsideravam as dimensões políticas e sociais.

No geral, a proposta é trabalhar com a cultura corporal enquanto linguagem, articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola, e destacando os seguintes elementos: jogo, esporte, dança, lutas, ginástica e mímica, dentre outros (SOARES *et al.*, 1992), elementos que identifiquei acima nas PP's das escolas e também no CBEE. Essa proposta tem como base a justiça social das discussões marxistas e neomarxistas e a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo (DARIDO; RANGEL, 2008). O objetivo do seu currículo seria formar o cidadão para que pudesse usufruir, participar e transformar as práticas da cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2009). Talvez o seu maior destaque seja a inserção da discussão da cultura, uma tentativa de desnaturalizar a Educação Física, mostrando uma visão que é histórica, política, social (BRACHT, 2005).

A abordagem crítico-emancipatória tem como autor referência o professor Elenor Kunz (KUNZ, 1994). Segundo Bracht (1999a), as suas principais influências foram: as teorizações de Paulo Freire, as análises fenomenológicas do movimento humano (Maurice Merleau Ponty, Carl Gordjin, Jan Tamboer e Andréas H. Trebels), e a Escola de Frankfurt. Assim, o autor parte de uma concepção de movimento dialógica, ou seja, como comunicação. “A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera” (BRACHT, 1999a, p. 80). Como os documentos disponíveis não falam ou falam muito pouco sobre como deveriam ser conduzidas as aulas de Educação Física, alguns elementos das teorizações críticas são de difícil constatação nesse material.

Outros/as autores/as e propostas também podem estar presentes de maneira indireta nos documentos, mas essas foram as que consegui perceber. Também é importante lembrar que as teorias críticas coexistem na prática escolar com as demais, como podemos ver nos documentos disponibilizados pelos/as professores/as.

Para corroborar com os argumentos apontados em relação às proposições prescritas que compõem a Educação Física no espaço escolar, alguns/mas professores/as disponibilizaram documentos, construídos pelos/as mesmos/as, para o desenvolvimento de sua prática pedagógica cotidiana.

Como é possível observarmos no quadro 5, me foram disponibilizados três diferentes grupos de documentos pelos/as professores/as das instituições. O primeiro é composto pelos Planos de Ensino, sejam esses anuais e/ou trimestrais. O segundo foi uma atividade avaliativa sobre os conteúdos voleibol e futebol, aplicada pelo/a P. Fernandes, da escola Beta. Já o terceiro grupo de documentos se refere a formulários institucionais utilizados pela SEDU/ES para avaliar os/as professores/as no espaço escolar.

Quadro 5 – Documentos disponibilizados pelos/as professores/as.

PROFESSORES/AS – ESCOLA ALFA	PROFESSORES/as – ESCOLA BETA	PROFESSORES/as – ESCOLA GAMA
Plano de Ensino ⁸⁹ – P. Barros	Atividade sobre Voleibol e Futebol ⁹⁰ – P. Fernandes	Plano de Ensino ⁹¹ – P. Neves
Formulário de Avaliação de Desempenho Individual (FADI) ⁹² – P. Barros		Plano de Ensino ⁹³ – P. Pereira
Formulário de Acompanhamento de Desempenho de Atividades (FADA) ⁹⁴ – P. Barros		
Recurso da Avaliação de Desempenho Individual (RADI) ⁹⁵ – P. Barros		

Fonte: o autor (2018).

No tocante aos Planos de Ensino dos 6 professores/as que acompanhei e entrevistei, apenas 3 disponibilizaram o material (PROFESSOR/A P. BARROS, 2018a; 2018b; 2018c; PROFESSOR/A P. NEVES, 2018; PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018) para compor os documentos analisados nesta tese, sendo o/a

⁸⁹ (PROFESSOR/A P. BARROS, 2018a; PROFESSOR/A P. BARROS, 2018b; PROFESSOR/A P. BARROS, 2018c).

⁹⁰ Atividade proposta pelo/a P. Fernandes tratando sobre os conteúdos Voleibol e Futebol.

⁹¹ (PROFESSOR/A P. NEVES, 2018).

⁹² O FADI é um documento produzido pela SEDU/ES, preenchido pelos/as professores/as e validado pela direção escolar, com a intenção de quantificar o seu desempenho de acordo com os seguintes critérios: Postura profissional; Trabalho em equipe; Aplicação de normas e procedimentos; Iniciativa e capacidade de lidar com situações inusitadas; Conhecimento técnico; Qualidade do trabalho; Produtividade e resultados do trabalho; Aproveitamento em programas de capacitação.

⁹³ (PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018).

⁹⁴ O FADA é um documento produzido pela SEDU/ES, onde a direção preenche, acerca do desempenho da equipe pedagógica no espaço escolar.

⁹⁵ O RADI é um documento produzido pela SEDU/ES, que possibilita aos professores/as a produção de recursos acerca da sua FADI e/ou FADA.

professor/a P. Barros, da escola Alfa, e os professores/as P. Neves e P. Pereira, da escola Gama. Os dois professores/as da escola Beta (P. Fernandes e P. Gomes) que não disponibilizaram os seus Planos de Ensino comentaram possuir e utilizar os seus planos de ensino em sua prática pedagógica, contudo não nos foi fornecido o material e, no período que os acompanhei no cotidiano escolar, também não consegui identificar nenhum momento em que eles o acessaram. Já o/a professor/a P. Borges, da escola Alfa, comentou não ter esse formato de material, por não ser o/a responsável pelo componente curricular Educação Física em tempo integral, tendo sido deslocado/a da função de coordenação pedagógica em decorrência de uma licença médica⁹⁶ do/a professor/a titular (P. Barros); devido a isso, ficaria apenas alguns dias “quebrando o galho” da escola na função (SILVA, 2018).

Ao tomar notas dos Planos de Ensino em questão, foi possível perceber suas dinâmicas organizacionais. No caso da escola Alfa, os Planos de Ensino anuais dos anos finais do Ensino Fundamental (PROFESSOR/A P. BARROS, 2018a; 2018b; 2018c) foram constituídos pelo/a professor/a P. Barros. Neles, o/a docente sistematiza a sua proposta em sete grandes tópicos: a) Identificação, em que consta o nome da escola, a série, a área de conhecimento, o componente curricular, o nome do/a professor/a responsável, sua carga horária trimestral, o quantitativo de horas/aula no trimestre e no ano letivo, sendo diferente a carga horária aplicada ao 8º ano dos demais anos do Ensino Fundamental. b) Conteúdo Básico Comum, que se estrutura em trimestres, conteúdos, competências e expectativas de aprendizagem para a Educação Física, sendo os planos dos 6º e 7º anos idênticos e construídos em um só documento, enquanto os dos 8º e 9º anos apresentam modificações no que tange às competências e às expectativas de aprendizagem. c) Metodologia/Estratégias didáticas/ferramentas tecnológicas, que, nas turmas de 6º e 7º anos, são apresentadas como aulas práticas e teóricas, com intervenções sempre que necessário. Já nos casos das turmas de 8º e 9º anos, apresentam-se como aulas teóricas e práticas; e filmes. d) Atividades no campo da diversidade, interdisciplinaridade e contextualização na área – Esse tópico se subdivide em atividades, pontos de contato (conteúdos ou temas) e disciplinas de contato, em que só o último se encontra preenchido com o componente curricular Língua Portuguesa. e) Avaliação da aprendizagem, que é elaborada através de trabalho em grupo e

⁹⁶ De acordo com a Portaria N°020-R, de 26 de janeiro de 2018 (DIÁRIO OFICIAL, 2018b).

participação na aula. f) Estratégias de recuperação paralela, que é realizada através de avaliação/prova escrita do conteúdo abordado. g) Bibliografia, em que são sugeridos enquanto fontes bibliográficas o CBEE (ESPÍRITO SANTO, 2009c) e o PCN (BRASIL, 1998).

Algo próximo – contudo em formato trimestral – à organização acima descrita também é realizado pelo/a professor/a P. Pereira, da escola Gama, que se utiliza da mesma sistematização no seu Plano de Ensino, acrescido do tópico denominado “Diagnóstico”, em que explicita os objetivos gerais e específicos do componente curricular Educação Física (PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018). De diferente, esse/a professor/a fragmenta um pouco mais o seu plano, descrevendo cada tópico de maneira mais extensa e recorrendo a um número maior de referências (ESPÍRITO SANTO, 2009c; BRASIL, 1998; ARAUJO, 1994; BOJIKIAN, 1999; CARVALHO, 2005).

Já o/a professor/a P. Neves, também da escola Gama, sistematiza o seu Plano de Ensino apenas em quatro tópicos, que são: a) Conhecimentos; b) Expectativas de Aprendizagem (operações cognitivas em desenvolvimento); c) Metodologia de Ensino – aulas expositivas, práticas e seminários; d) Referências – que são formadas por páginas na *internet* (portal do professor⁹⁷, portal educação⁹⁸ e Brasil escola⁹⁹) e pelo livro “O que é vôlei” (FREITAS, 2007 *apud* PROFESSOR/A P. NEVES, 2018). Cabe registrar que, nos casos de P. Pereira e P. Neves, ambos disponibilizaram os Planos de Ensino trimestrais referentes aos 9º anos, haja vista que a escola Gama oferta apenas esse ano do Ensino Fundamental.

Em continuidade ao olhar que estou direcionando aos Planos de Ensino dos/as professores/as P. Barros, P. Pereira e P. Neves, gostaria de esmiuçar um pouco mais os materiais disponibilizados, com a intenção de expor algumas de suas sutilezas. Por exemplo, P. Barros estabelece conteúdos únicos para os 6º e 7º anos, que são:

1º trimestre – Iniciação ao voleibol, iniciação ao futsal, regras básicas, conhecimento do corpo humano; 2º trimestre – Iniciação ao handebol e suas regras básicas, saúde, alimentação e higiene; 3º trimestre – Jogos recreativos, noções básicas de basquete, ética e cidadania (PROFESSOR/A P. BARROS, 2018a, p. 1).

⁹⁷ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

⁹⁸ <https://www.portaleducacao.com.br/>

⁹⁹ <https://brasilecola.uol.com.br/>

Da mesma forma, também são definidos conteúdos únicos para os 8º e 9º anos, que são:

1º trimestre – Fundamentos e regras do voleibol e futsal, corpo humano (ossos e músculos); 2º trimestre – Fundamentos e regras do handebol, vitaminas e alimentação saudável; 3º trimestre – Qualidades físicas e importância da atividade física, ética e cidadania (PROFESSOR/A P. BARROS, 2018b, p. 1; PROFESSOR/A P. BARROS, 2018c, p. 1).

Como são perceptíveis nos excertos acima, os conteúdos propostos no Plano de Ensino do/a P. Barros são semelhantes, para não dizer idênticos, para os quatro anos. Aparentemente, ele/a não considera importante ou não vê a necessidade de se propor uma diversidade de práticas, conteúdos, conhecimentos e/ou saberes ao longo dos anos de vivência escolarizada dos/as educandos/as. Esse movimento também ocorreu no período em que acompanhei o componente curricular Educação Física na escola Alfa, não sendo possível visualizar diferenças significativas entre os conteúdos propostos pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas nos diversos anos de escolarização do Ensino Fundamental (SILVA, 2018).

É fato, pelo menos nessa pesquisa, que existem diversas produtividades nos currículos analisados, sejam eles o currículo prescrito pela SEDU, o elaborado pelas escolas (PP's), o constituído pelos/as professores/as, as narrativas dos/as entrevistados/as ou o que acompanhei no espaço escolar. Assim, reflito, em consonância com Corazza (2001), no tocante a entender que o currículo e, por consequência, as práticas pedagógicas dos componentes curriculares que o compõem, constitui-se nas relações, estabelecendo sentidos e significados na produtividade curricular.

No caso dos conhecimentos/saberes da Educação Física, que no espaço escolar são denominadas apenas de conteúdos, notamos aproximações entre as propostas prescritas e distanciamentos entre os discursos proferidos pelos/as entrevistados/as e o intercurso das práticas pedagógicas acompanhadas, visto que os primeiros associam o componente curricular ao que ficou conhecido na área como abordagens/perspectivas/tendências pedagógicas, enquanto o segundo se perfaz em uma relação denominada por eles/as como “possível” (E. P. BARROS, 2018, p.4), instaurando, assim, uma prática pedagógica que, na maioria das vezes, está em descompasso com a normativa institucional.

No trato com as competências e as expectativas de aprendizagem, o/a P. Barros, da escola Alfa, realiza um movimento que aparenta construir proximidades

entre o seu Plano de Ensino e o proposto no CBC para o Ensino Fundamental anos finais do CBEE, em especial aos eixos-temáticos: Corpo-linguagem/Corpo-expressão; Jogo desportivo. No primeiro, visa-se a “Reconhecer o corpo como meio de linguagem e expressão nas diferentes culturas” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p.124) e no segundo, a “Conhecer as diversas modalidades esportivas instituídas socialmente praticadas em outros países e no Brasil” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p.124).

Apesar de haver uma escrita diferente ao longo dos anos de escolarização, é possível afirmar que o/a P. Barros busca, mesmo que de maneira sintética, reproduzir elementos que constam no CBC, contudo ele recorre às mesmas atividades ao longo de todo o percurso escolar dos anos finais do Ensino Fundamental para responder as competências e expectativas de aprendizagens propostas. Isso é observável no quadro abaixo, que remonta ao primeiro trimestre dessa fase.

Quadro 6 – Competências e expectativas de aprendizagens do 1º trimestre dos 6^{os}, 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental do ano de 2018

CONTEÚDO BÁSICO COMUM – CBC		
ANOS	COMPETÊNCIAS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
1º Tri. – 6º e 7º anos	Conhecer e desenvolver novas habilidades motoras e esportivas. Conhecer o próprio corpo através do movimento.	Interesse pelas modalidades esportivas, trabalho em equipe e socialização.
1º Tri. – 8º anos	Conhecer e aperfeiçoar as modalidades esportivas. Reconhecer seu corpo e seu funcionamento.	Aprender a importância das regras no esporte e no cotidiano. Distinguir e conhecer o seu corpo.
1º Tri. – 9º anos	Conhecer e aperfeiçoar as modalidades esportivas. Reconhecer seu corpo e seu funcionamento.	Interesse pelas modalidades esportivas, trabalho em equipe e socialização.

Fonte: o autor (2018), utilizando-se dos Planos de Ensino do/a P. Barros (PROFESSOR/A P. BARROS, 2018a; 2018b; 2018c).

Já o CBEE – diferente da elaboração do/a P. Barros, da escola Alfa, que se utiliza da ideia de expectativas de aprendizagem – organiza os CBC da Educação Física em: competências (e suas subdivisões em eixos-temáticos), habilidades (e suas subdivisões em tópicos) e tópicos/conteúdos. Essa organização decorre do entendimento descrito no fragmento geral do documento, que defende as competências como: condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida; condição do

objeto, independente do sujeito que o utiliza e a competência relacional (ESPÍRITO SANTO, 2009c).

A dinâmica da proposição curricular do CBEE discursa sobre uma intencionalidade de garantir o desenvolvimento de competências com “dimensões diferentes e complementares de uma mesma realidade” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p.29), defendendo a programação e elaboração dos planos e atividades a serem realizadas no espaço escolar para definir “o que o aluno vai aprender” (ESPÍRITO SANTO, 2009c, p.30).

Ainda é importante ressaltar, nos escritos do/a P. Barros, a possibilidade de trabalho conjunto e/ou próximo com outro componente curricular. Contudo, não é possível dimensionar qual e quando esse diálogo ocorrerá, pois, na dinâmica do Plano de Ensino, a única referência a essa aproximação está no anúncio do componente curricular Língua Portuguesa ser a disciplina de contato da Educação Física, enquanto estratégia didática de proposição curricular.

P. Neves, da escola Gama, redige o seu Plano de Ensino de maneira bem direta, trabalhando com a ideia de conhecimentos, que também pode ser entendido como conteúdos. Assim, são exibidos como os conhecimentos do componente curricular Educação Física para os 9º anos os Esportes Coletivos – Voleibol, o Folclore e as Danças Folclóricas. Para tal, ele se propõe metodologicamente a realizar aulas expositivas, práticas e seminários com expectativas de aprendizagem, também denominadas como operações cognitivas em desenvolvimento, vinculadas a:

Reconhecer diferentes tipos de jogos e suas características fundamentais; aprender sobre as regras e fundamentos do esporte trabalhado; conhecer o processo de formação de um componente folclórico dentro de um espaço territorial e sua importância; relacionar diferentes tipos de danças folclóricas (PROFESSOR /A P. NEVES, 2018, p. 1).

Outra característica peculiar do Plano de Ensino desse/dessa professor/a é a não utilização de proposições curriculares estaduais e/ou federais em suas referências, apesar de ser possível construir aproximações entre as operações cognitivas em desenvolvimento pelo P. Neves e as competências e habilidades descritas no CBEE.

O/a P. Pereira é o/a único/a que retrata os objetivos do componente curricular Educação Física no seu Plano de Ensino da escola Gama, sendo esses relacionados aos conteúdos Voleibol, Dança e Danças Folclóricas.

Objetivo Geral:

Proporcionar a aquisição de conhecimento sobre a modalidade esportiva Voleibol, o desenvolvimento de qualidades físicas e habilidades motoras gerais através da aplicação de atividades de iniciação desportiva e recreativas. Oportunizar ainda conhecimentos e vivência dos conteúdos da Dança, com o tema danças folclóricas.

Objetivos específicos:

Conhecer os aspectos históricos, políticos e sociais de constituição do Voleibol;
 Diferenciar e experimentar várias maneiras de jogar o voleibol;
 Vivenciar o jogo do voleibol;
 Aplicar habilidades motoras específicas do voleibol;
 Entender as regras, técnicas e táticas do vôlei;
 Adquirir destrezas fundamentais elementares para a modalidade esportiva;
 Conhecer e vivenciar formas de movimentos e perceber que é possível realizar movimentos intencionais conforme nossos pensamentos e emoções;
 Conhecer e vivenciar as diferentes danças folclóricas (PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018, p. 1).

Esses objetivos recorrem a uma ideia de adquirir, conviver, conhecer, entender, oportunizar e vivenciar esses conteúdos no transcorrer do 9º ano do Ensino Fundamental. Ao que tudo indica, nas expressões utilizadas, sua intenção com a prática pedagógica da Educação Física é de proposição de determinadas maneiras de se pensar os conteúdos em questão, possibilitando, assim, que os/as alunos/as tenham acesso a eles, a partir dos preceitos do/a professor/a e/ou da instituição escolar.

Com afinidades ao que é escrito pelo/a P. Barros, também aparece no Plano de Ensino do/a P. Pereira um indicativo de trabalho em conjunto com outros componentes curriculares da escola Gama. Exemplo disso é o fato de que a Educação Física se faz presente em um dos projetos coletivos desenvolvidos no ano de 2018, o qual está relacionado à XXI edição da Copa do Mundo FIFA de 2018 de Futebol Masculino.

Projeto Copa: O projeto interdisciplinar desenvolvido por professores de todas as disciplinas tem como principal objetivo trabalhar o tema transversal Pluralidade Cultural que permite aos alunos a descoberta e o conhecimento de diferentes culturas, por meio de pesquisas e troca de informações entre turmas (PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018, p. 2).

O componente curricular Educação Física historicamente apresenta estreitos vínculos com o esporte (BRACHT, 1999a; 1999b), em especial com os “futebóis”, que podem ser entendidos como a amplitude das diversas maneiras de se produzir práticas e manifestações culturais relacionadas aos fenômenos “futebolísticas pesquisáveis” conhecidos no cotidiano escolar como “futebol” (REZER, 2009;

DAMO, 2019¹⁰⁰). A constante frequência e legitimidade dada a esse conteúdo prescrito nos currículos de Educação Física pode ter contribuído para a relação direta estabelecida entre o componente curricular e o “Projeto Copa”, da escola Gama. A dinâmica em questão é apresentada no Plano de Ensino do/a P. Pereira e na intencionalidade institucional de produção de estreitamentos entre os componentes curriculares e o projeto para, de maneira interdisciplinar, promover discussões sobre a pluralidade cultural dos países participantes da Copa do Mundo.

As atividades do “Projeto Copa” ocorreram na semana em que iniciou a XXI edição do campeonato de futebol masculino, com os turnos da manhã (Ensino Médio) e da tarde (Ensino Fundamental e Médio) da escola Gama, tendo suas turmas representado em uma festividade na quadra, em estandes específicos, características de alguns dos países participantes da competição, como por exemplo, elementos culturais dessas localidades – culinária, músicas, danças, costumes, painéis, dentre outros. Cada turma tinha consigo um ou dois professores/as da escola, responsáveis por organizar e coordenar as ações a serem realizadas. Alguns/mas não participaram e/ou se recusaram a participar, por não terem entendido a proposta ou por não terem sido designado/as para uma turma em específico; esse foi o caso dos/as P. Neves e P. Pereira (SILVA, 2018).

Nos demais documentos curriculares das escolas aos quais tive acesso, não foi possível visualizar esse ou outros projetos interdisciplinares que se efetivaram durante o período que me encontrei no campo. Apesar de, em momentos do cotidiano escolar, terem ocorrido, mesmo que discretas, falas sobre projetos interdisciplinares, como, por exemplo, o de atividades conjuntas sobre o evento esportivo da “Copa do Mundo”, essa ação não se efetivou em nenhuma das outras duas escolas (SILVA, 2018; E. P. FERNANDES, 2018).

O Plano de Ensino do/a P. Pereira, da escola Gama, organiza-se a partir da fragmentação do conteúdo proposto ao longo do trimestre letivo, indicando as ações a serem realizadas e os fundamentos a serem desenvolvidos, que no caso do Voleibol são:

¹⁰⁰ Damo (2019) descreve no texto em questão que “[...] há duas décadas a noção de ‘futebóis’ ajudou a perceber o amplo espectro de práticas futebolísticas pesquisáveis, nota-se no presente uma mobilização crítica no sentido de discutir as implicações políticas que perpassam a definição de temas e as formas de dialogar com certos movimentos esportivos e políticos que defendem as práticas não hegemônicas” (DAMO, 2019. p.37).

[...] contextualização histórica da modalidade; alongamento de membros superiores e aquecimento com pequenos círculos com toques de bola; saque; manchete; recepção; bloqueio; salto; recepção de saque; recepção de manchete; deslocamento com bloqueio; pequenos jogos (PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018, p. 1-2).

Com exceção do fragmento sobre a contextualização histórica da modalidade, essa maneira de organizar os conhecimentos poderia se adequar ao que determinados/as autores/as denominam de currículo tradicional (MOREIRA; SILVA, 2002; NEIRA; NUNES, 2009; SILVA, 2011). Dentro do que Bracht (1999a) chama de “constituição das teorias pedagógicas da Educação Física”, esse trato com o conhecimento poderia se encaixar muito bem nas características defendidas pela instituição esportiva¹⁰¹ que “[...] corporifica/condensa os princípios que precisam ser incorporados (no duplo sentido) pelos indivíduos” (BRACHT, 1999a, p.75), acrescentando a formação dos sujeitos interesses como: “individualismo disciplinado; espírito de competitividade; gratificação pessoal e o prazer do corpo; cuidado com o bem-estar; preparar as novas gerações para representar o país” (BRACHT, 1999a, p.75-76). Essa sistemática também pode ser associada a proposições curriculares e pedagógicas da Educação Física escolar, que apostam no ensino baseado em apenas uma forma de progressividade dos sujeitos e dos conhecimentos/saberes/conteúdos, sendo estes concebidos a partir de um universal, um único padrão de movimento validado cientificamente para ser realizado exclusivamente de determinada maneira, como aparentam ser as orientações do exemplo acima descrito.

Para Moreira e Silva (2002), no espectro das discussões tradicionais, há dois argumentos importantes a serem debatidos: o primeiro é o de que, no espaço escolar, dentro de uma ordem capitalista, tem-se como central uma construção científica do que se deseja ter na criança, jovem e adulto a ser formado, principalmente no escolanovismo e no tecnicismo; já o segundo argumento é vinculado ao ideário liberal, que se caracteriza pela ênfase na estrutura, buscando, tanto na eficiência quanto na liberdade, neutralizar os problemas da crise econômica dos Estados Unidos – caracterizada pelo aumento da violência, do desemprego, dos crimes, do racismo e de condições precárias da população.

Ainda dialogando com os elementos tradicionais de uma teorização curricular, que identificamos nos documentos curriculares produzidos pelos/as professores/as,

¹⁰¹ Considerando uma forma analítica de tratar os esportes.

Sacristán (2017) as apresenta como: a) legado tecnológico e eficientista do currículo, que tem como base um modelo “[...] apoiado na burocracia que organiza e controla o currículo, amplamente aceita pela pedagogia ‘desideologizada’ e acrítica e ‘imposto’ ao professorado como modelo de racionalidade em sua prática” (SACRISTÁN, 2017, p. 44); b) resposta às necessidades do sistema produtivo; c) racionalização do conjunto curricular; d) governo dos currículos a partir de uma lógica de gestão científica, que está fundamentada nos princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia. O gestor pensa, planeja e decide. O operário executa a competência puramente técnica, aparato vigilante para garantir o seu cumprimento (SACRISTÁN, 2017).

De acordo com Silva (2011), autores como Bobbitt e Tyler são referências na construção dos debates sobre as teorias curriculares tradicionais. Bobbitt desenvolve suas inflexões acerca das discussões educacionais e curriculares como se deve fazer em uma indústria, “[...] a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (SILVA, 2011, p. 24). Nesse entendimento, o sistema educacional tinha que ser capaz de apresentar resultados mensuráveis, baseados em objetivos precisos, fixados pelas “[...] habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 2011, p. 23). Tais metas eram avaliadas a partir de métodos anteriormente planejados, claramente voltados para a economia de mercado, buscando transferir para o espaço escolar o modelo de organização baseado nos princípios da administração científica.

Cabe ressaltar que, apesar de dominante nos Estados Unidos, essa tendência educacional disputava espaço com outros autores considerados progressistas, como John Dewey, que se preocupava mais

[...] com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (SILVA, 2011, p. 23).

Outro autor comentado por Silva (2011) nas discussões sobre as teorias tradicionais é Tyler, que defendia a organização e o desenvolvimento do currículo baseado em quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2011, p. 25).

Ele construiu, com as suas questões, uma divisão tradicional da atividade educacional, em que a 1ª questão debate o “currículo”; a 2ª e 3ª versam sobre o “ensino e instrução”; e a 4ª disserta sobre a avaliação. Assim, se analisado em termos estritos, como a primeira questão dedicada ao currículo, Tyler argumenta que os objetivos da educação a partir do currículo devem ser baseados em três fontes: “1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (SILVA, 2011, p. 25).

Retomando aos escritos de Silva (2011), é possível visualizar em sua obra uma situação de apresentação e apreciação de categorias e conceitos. Nas teorias tradicionais, os destaques são para: “ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos” (SILVA, 2011, p. 17). A partir da lógica racional, conservadora e tradicional, esses conceitos são utilizados para demarcar uma forma de se produzir currículos escolares.

Na Educação Física, pode-se reconhecer traços das teorias tradicionais de currículo em algumas correntes, teorizações ou conjunturas. Segundo Bracht, do período de origem médica e militar à esportivização, iniciado no século XVIII, foi possível perceber vínculos próximos entre a educação do corpo com viés “fundamentalmente das ciências biológicas” (1999a, p. 73), marcando um percurso da área, que intensificou ideias de educar o corpo para se ter: hábitos saudáveis e regrados; docilidade; higiene; obediência; resistência; força; respeito a normas e regras, dentre outros, que aproximavam o corpo ao mesmo funcionamento de estruturas mecânicas – corpo máquina (BRACHT, 1999a).

Alguns/mas autores/as, como Rocha *et al.* nominam as teorias tradicionais a partir de elaborações higienistas, militaristas e esportivista¹⁰², definindo-as com a fundamentação na “instrumentalidade técnica e prescritiva do currículo” (2015, p. 179). De acordo com os mesmos, elas se preocupavam, respectivamente, em preparar para o trabalho para proteger a pátria e para formar atletas. Assim,

¹⁰² Lembrando que essa é apenas uma das sistematizações construídas na Educação Física escolar. Outras constituições podem ser encontradas em Betti (1991); Castellani Filho (1998; 1999); Darido (1998); Darido e Rangel (2008); dentre outros.

priorizavam o movimento mecânico e o cultivo de hábitos e costumes considerados saudáveis para a época.

Essa conjuntura foi se estabelecendo e criando condições de possibilidade para a existência de um debate na EFI, que, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, configurou o surgimento de proposições curriculares e/ou pedagógicas pautadas em aspectos biológicos dos sujeitos, como vemos nos documentos dos/as professores/as, em que por vezes aparece a centralidade em um corpo com alimentação saudável e sem doenças físicas. Bracht descreve que “até o advento das ciências do esporte nos anos 1970, o teorizar no âmbito da EF [Educação Física] era sobretudo de caráter pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia” (1999a, p. 77).

Algumas dessas elaborações ganharam destaque no cenário acadêmico¹⁰³, como a Abordagem Desenvolvimentista (AD), que surge no Brasil na década de 1980 e tem como principal obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, de autoria de Tani *et al.* (1988). Sua base teórica é a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Para tal, o objetivo da Educação Física seria trabalhar a aquisição e a aprendizagem de habilidades e o desenvolvimento motor, que deve seguir um padrão de acordo com a idade (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006, p. 204). Essa abordagem trouxe críticas às poucas sistematizações existentes com bases científicas universais e à falta de um objeto específico para a EFI escolar.

Neira e Nunes (2009) afirmam que essa proposta se caracterizou como um novo tecnicismo, tendo como um dos principais objetivos de seu currículo que toda a população alcançasse níveis de desenvolvimento motor elevado. Os autores destacam que, nessa perspectiva, havia uma preocupação em incluir toda a população, tentando superar o tecnicismo, que tinha como foco apenas os mais habilidosos. Porém, para Neira e Nunes (2009), seria uma inclusão camuflada, visto que todos deveriam seguir os mesmos padrões, com pouca autonomia de docentes e alunos/as. Ferreira *et al.* (1995) também constrói críticas a aspectos da abordagem desenvolvimentista, como a sua ênfase no

¹⁰³ Tenho consciência de que não seria possível apresentar todas as conjunturas que influenciaram a produção curricular na Educação Física escolar no Brasil. Optei por aquelas que receberam um maior destaque na literatura a que tive acesso.

[...] ensino de padrões de movimento, com vistas a formas culturais esportivas mais avançadas (e em idades posteriores), o que nos parece empobrecer as possibilidades da EF [Educação Física] que, enquanto disciplina do currículo, deve transmitir/reelaborar cultura Corporal ou de Movimento ou se preferirmos Física, mas cultura! (FERREIRA, *et al.*, 1995, p.198).

Em retrospectivas pessoais, Tani (1991; 1998; 2008) e Manoel (2008), na condição de coautores, reelaboram reflexões pautados em outro momento histórico. Nesse processo eles destacam o que deveria ser realizado e reconhecem potencialidades e fragilidades na proposição curricular/pedagógica, que buscou

[...] traduzir princípios e conceitos desenvolvimentistas como sequência de desenvolvimento, estágios, e comportamentos típicos em metas e conteúdos de aula. Outro ponto a destacar é que a abordagem enfoca a universalidade do desenvolvimento. Nesse sentido, ela remete a um tratamento homogêneo para toda a população, respeitadas as etapas de desenvolvimento, mas ao mesmo tempo enfoca o indivíduo no que concerne ao seu potencial de realização pessoal - realização que é divorciada de questões mais amplas, como a sociedade em que o indivíduo está inserido. [...], o modelo desenvolvimentista prepara o indivíduo para se acomodar à sociedade, sem necessariamente transformá-la (MANOEL, 2008, p.476).

Para tal, Manoel destaca elementos históricos e as estórias da constituição da proposta, seus desdobramentos que serviram como base teórica e conceitual, reconhecendo os limites da proposição advindos do desenvolvimento ou acesso ao conhecimento científico, sintetizando, assim, uma nova possibilidade para a própria AD perpassada pela:

[...] visão sinérgica; [...] compreensão de como a experiência é construída; [...] o enfoque muda do movimento, dos padrões fundamentais de movimento, das habilidades básicas, para a ação motora, trazendo à tona a intencionalidade, o significado e o conteúdo; [...] necessidade de considerar a intersubjetividade nas ações, juntamente com o *ethos* de cada comunidade; O peso da abordagem desenvolvimentista tradicional recaía sobre progressividade, continuidade, regularidade, padrões sequenciais, excepcionalidade no desempenho, e universalidade, e com a visão sinérgica o pêndulo oscila para a diversidade, descontinuidade, variabilidade, trilhas desenvolvimentistas, ubiquidade do desempenho, heterogeneidade (visão dominante e visão marginal) (MANOEL, 2008, p.485).

Tani, por sua vez, toma como ponto de partida

[...] os conhecimentos acadêmico-científicos produzidos por uma área de investigação denominada de Comportamento Motor – mais especificamente Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor, Controle Motor – conhecimentos esses referentes ao significado, ao mecanismo e ao

processo de mudança do comportamento motor humano (TANI, 2008, p.313).

Dessa forma, discorre, em suas reflexões, sobre o movimento humano como centro, o comportamento motor como sinônimo de movimento, a aprendizagem do movimento através do movimento, a aprendizagem sobre o movimento e a valorização da pluralidade enquanto os elementos que consolidam a proposição.

Ainda nos escritos do autor (TANI, 1991; 1998; 2008), é possível notar uma crítica à crítica realizada à AD, a qual compreende que

Foi e ainda é, em certa medida, um lugar comum na Educação Física o uso de expressões pouco refletidas para caracterizar ou descaracterizar trabalhos alheios. Conceitos como reducionista, positivista, biologista e mecanicista, que no âmbito da epistemologia têm significados profundos, foram usados em profusão, especialmente quando se desejava diminuir ou denegrir ideias e propostas que não se alinhavam com as próprias, isto é, de forma pejorativa e inconsequente. Prova contundente de leitura rasa de assuntos sérios. A AD foi objeto de críticas mediante o uso dessas expressões, o que torna oportuno o estabelecimento de um pano de fundo conceitual para que as críticas com conteúdo sejam devidamente analisadas e respondidas (TANI, 2008, p.321).

Assim, ele constrói um pano de fundo conceitual sobre o paradigma sistêmico, desenvolvendo análises acerca das expressões acima citadas e reconhecendo os limites da AD tangíveis ao debate sobre cultura e manifestações culturais, por exemplo. Outro elemento importante que Tani resgata é a não explicitação na obra central sobre abordagem (TANI *et al.*, 1988), que, a princípio, deveria ser uma “trilogia – fundamentos, processo ensino-aprendizagem e proposta curricular” (TANI, 2008, p. 327). Justifica, com esse argumento, as críticas recebidas de que a AD não é sistematizada por opção dos/as autores/as, que desenvolveram seus fundamentos apenas como o próprio título da obra indica.

Em relação à Saúde Renovada, que parece também percorrer os documentos curriculares aqui analisados (do CBEE, da escola e dos/as professores/as), essa tem como base epistêmica o paradigma da aptidão física, tendo como objetivos “[...] informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 16). Segundo Darido e Rangel (2008), a proposta se assemelha ao modelo biológico higienista, que se propunha a promover a saúde da população por meio de atividades físicas nas aulas de EFI. A diferença se dá no princípio de não exclusão dos/as alunos/as menos aptos. A proposta também amplia as práticas que deveriam ser abordadas, não se fixando apenas nos esportes e nos jogos. A obra “Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida” (NAHAS, 2001) é primordial para

a construção dessa narrativa. Zancha *et al.* (2013) afirmam que Markus Nahas e Dartagnan Guedes são os principais representantes dessa discussão, propondo que a Educação Física deve levar a uma autonomia dos/as educandos/as em relação aos seus cuidados com a saúde, especialmente na manutenção de uma vida ativa, visto que as práticas da infância e da adolescência constroem a prática dos adultos e que as doenças causadas pelo sedentarismo causam muitas mortes. Ou seja, não é um simples fazer, mas também escolher hábitos de vida mais saudáveis (ZANCHA *et al.*, 2013).

Segundo Neira e Nunes (2009), essa abordagem aparece, na década de 1990, seguindo uma onda de ideias neoliberais, valorizando o individualismo e a manutenção de um corpo jovem que deve ser ativo e seguir um determinado padrão. Os autores afirmam que a abordagem camufla um neohigienismo que forma uma população condicionada e consumidora, em que não são necessários tantos investimentos em programas de saúde e lazer para a população, já que cada um teria as “ferramentas” para “optar” por uma vida ativa e saudável.

Essas duas abordagens apontam caminhos para a EFI escolar que se aproximam das teorias curriculares tradicionais. Embora critiquem as conjunturas anteriores em algum ponto, aspectos como a justiça social presente nas PP's das escolas são deixados de lado. No caso da Educação Física, nos documentos até aqui analisados, podemos ver vários indícios de que, ao se aproximar da concretização do currículo no cotidiano, os discursos se entrecruzam e são acionados em diferentes momentos. As teorias críticas parecem estar mais ligadas à justificativa abstrata da Educação Física na escola, mas as teorizações que se aproximam mais do esporte e da saúde biodinâmica parecem justificar a praticidade desse componente.

O cenário transcorrido, até então, sobre a Educação Física nos documentos escolares perpassa por um conjunto de práticas discursivas, que, segundo Foucault (2014a), trata

[...] de uma sistematicidade que não é nem de tipo lógico nem de tipo linguístico. As práticas discursivas se caracterizam pelo recorte de um campo de objetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração dos conceitos e das teorias. Cada uma dentre elas supõe, pois, um jogo de prescrições que regem exclusões e escolhas (FOUCAULT, 2014a, p.81).

Essas podem ser vistas nas regularidades dos discursos que acompanham esses documentos e ajudam a definir a Educação Física na área de linguagens, sob a definição da cultura corporal e/ou cultura corporal humana como conhecimento/saberes a serem problematizados no espaço escolar. Na definição e sistematização dos conteúdos a serem ensinados e na pouca distinção ou diferenciação da organização interna das PP's das escolas e dos Planos de Ensino, é plausível dizer, ainda, que apesar de uma normativa curricular advinda do CBEE, e dos documentos acima descritos, os/as professores/as realizam escolhas sobre o quê e como ensinar em seus encontros no cotidiano escolar.

Enfim, as práticas discursivas fabricadas por/com/para o componente curricular Educação Física tomam corpo “[...] em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 2014a, p.82), ajustando-se às propostas curriculares e/ou reinventando-se, resistindo e produzindo linhas de fuga nas suas relações e transformações cotidianas em que, nesse caso, os sujeitos a se escolarizar se encontram.

A transformação de uma prática discursiva está ligada a todo um conjunto frequentemente muito complexo de modificações que podem acontecer seja fora dela (nas formas de produção, nas relações sociais, nas instituições políticas), seja nela (nas técnicas de determinação dos objetos, na afinação e na ajustagem dos conceitos, na acumulação da informação), seja ao lado delas (em outras práticas discursivas). E ela está ligada a eles no modo não de um simples resultado, mas de um efeito que detém, ao mesmo tempo, sua própria autonomia e um conjunto de funções precisas em relação ao que a determina (FOUCAULT, 2014a, p.82).

No ato restrito desta pesquisa, é possível afirmar que as transformações das práticas discursivas da Educação Física escolar crítica e/ou com viés e relações com a cultural se consolidou no “prescrito” (documentos acessados) e no “dito” (narrativas estabelecidas). Contudo, nas discursividades do *espaçotempo* das escolas Alfa, Beta e Gama, esses efeitos foram proferidos a partir de outros registros.

Dessa maneira, o componente curricular Educação Física, nas proposições curriculares às quais tive acesso, reivindica, através das condições de possibilidades do cotidiano, das intencionalidades e dos modelos de cientificidade, arquitetar o que deve ser ensinado e o que deverá ser aprendido pelos sujeitos. Porém, essa tentativa de definição não se estabelece enquanto garantia em práticas pautadas no campo do saber, porque as mesmas só se consolidam nas “análises dessas

condições de aparecimento – no nível dos conjuntos discursivos e do jogo das positivities” (FOUCAULT, 2013, p.115-116).

Em oposição a todos esses temas, pode-se dizer que o saber, como campo de historicidade no qual as ciências aparecem, está livre de qualquer atividade constituinte, liberado de qualquer referência a uma origem ou a uma teleologia histórico-transcendental, destacado de qualquer apoio em uma subjetividade fundadora. De todas as formas de síntese prévias pelas quais se queriam unificar os acontecimentos descontínuos do discurso, é provável que estas tenham sido, durante mais de um século, as mais insistentes e duvidosas: são elas sem dúvida que animavam o tema de uma história contínua, perpetuamente ligada a si mesma e infinitamente aberta às tarefas de retomada e de totalização. Era necessário que a história fosse contínua para que a soberania do sujeito fosse salvaguardada: mas era preciso reciprocamente que uma subjetividade constituinte e uma teleologia transcendental atravessassem a história para que esta pudesse ser pensada em sua unidade. Assim, a descontinuidade anônima do saber estava excluída do discurso e rejeitada como impensável (FOUCAULT, 2013, p.123).

Essa percepção me permite vislumbrar uma Educação Física escolar que se estabelece nas relações produzidas nas distintas práticas discursivas que acercam o cotidiano, sejam elas prescritas, ditas ou vistas, possibilitando que o/a professor/a reconheça, tal qual González e Fensterseifer (2009), apoiados em Arendt (2002), a importância do conhecimento na constituição de certa legitimidade e autoridade do seu trabalho no ambiente escolar. Concordo também com Foucault, que diz:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p.13).

Esse descaminho, ou mudanças de rumos (como descrito acima) não parecem ser objeto das propostas e documentos curriculares prescritos a que tive acesso. Os saberes da Educação Física nos documentos se vinculam a uma tradição acadêmica majoritariamente vinculada aos esportes e do cotidiano escolar que privilegia as práticas já comumente vivenciadas, dificultando qualquer ação que fuja dessa organização. A valorização e o reconhecimento do trabalho dos/as professores/as, que pautam suas práticas pedagógicas nesses descaminhos, talvez seja uma possibilidade de novas formas de olhar, refletir e articular saberes para outra maneira de se produzir Educação Física escolar. Passo agora a apresentar mais a fundo o visto nas escolas que acompanhei, tentando entender o direcionamento dado a esses saberes.

3.3 – TRABALHANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM E O QUE FAZEM OS/AS PROFESSORES/AS – “[...] QUEM TEM INTERESSE FAZ, QUEM NÃO TEM, FICA DE BOA QUE ESTÁ TUDO BEM”

O ser professor/a e a dinâmica de ensinar e aprender é um debate constante e inacabado na área educacional, o qual, nesta pesquisa, está representado no prescrito, no dito, no visto e no vivido dos currículos escolares do componente curricular analisado. Não obstante a isso, a própria Educação Física historicamente foi incorporando conhecimentos às suas práticas pedagógicas, que foram se consolidando por diferentes motivos e hoje compõem o processo educacional, no nosso caso, em três escolas estaduais que oferecem Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES. Dessa maneira busco, neste item, analisar e refletir sobre o entendimento de Educação Física dos/as professores/as e os saberes/conteúdos instituídos e materializados no cotidiano escolar.

Em continuidade às ponderações realizadas em torno da inserção do componente curricular Educação Física no CBEE e nas PP's, perguntei aos/as professores/as o que eles/as entendem por Educação Física. Sua maioria destacou três grandes debates da área como sinônimos de seu entendimento, a saber: movimento; corpo (através das expressões, corpo físico, atividade corporal, atividade fisiológica, funcionamento do corpo, registros motores, habilidades motoras, capacidades físicas, linguagem corporal, expressão corporal) e desporto/esporte. Em menor proporção, com aparição em pelo menos uma entrevista, surgiram expressões como: capacidades psicológicas; mente; atividade física; saúde (alimentação); treinamento; extravasar; momento de prazer; formação do cidadão pleno; teatro; música; diversidade; social; disciplina; cultura corporal de movimento (esportes, atividades que envolvem o corpo, ginástica, dança, esportes coletivos), o que pode ser visto nos trechos abaixo:

Ai, o que eu entendo por Educação Física, vamos lá. Para mim Educação Física é tudo o que se relaciona a movimento, a atividade corporal, a atividade fisiológica do corpo, como o seu corpo funciona, como o seu corpo atende aos registros motores, a saúde (E. P. BARROS, 2018, p. 3-4).

[...] Eu julgava que a Educação Física era correr, pular, saltar e as crianças, muitas delas hoje ainda não têm esse entendimento que a Educação Física é algo diferenciado. É uma disciplina a mais no currículo escolar. Eu percebo que a Educação Física, ela trabalha bastante o social, trabalha

bastante a disciplina, algo que eu prego, algo que eu não deixo solto. [...]. Então eu vejo isso tudo pelo social, eu sempre falo para os meus colegas, eu faço Educação Física é mais na disciplina. Eu trabalho Educação Física não como o esporte, mesmo tendo esporte acoplado na área, é através do esporte que a gente consegue trabalhar o aluno, mas a parte social e a parte da disciplina (E. P. FERNANDES, 2018, p. 4).

Então, eu entendo Educação Física como uma disciplina que leva o conhecimento através do movimento, através das Atividades Físicas e também como atividades teóricas. Uma disciplina que é importante para formação do cidadão, enquanto o cidadão pleno, levando às Atividades Físicas e levando também às atividades teóricas, então eu trabalho muito dessa forma (E. P. GOMES, 2018, p. 4).

Educação Física, eu entendo que é o estudo, o trabalho com a Cultura Corporal do Movimento [...]. Então, eu entendo que a Cultura Corporal de Movimento sejam todos os Esportes e Atividades que envolvem o Corpo. Tanto a Ginástica, Dança, Esportes coletivos... (E. P. PEREIRA, 2018, p. 3).

Esses registros permitem uma reflexão sobre como estão sendo construídos os entendimentos de Educação Física dos/as professores/as entrevistados/as. Aparentemente eles/as são vinculados às narrativas históricas que ao longo do tempo foram estabelecendo saberes e conteúdos para o componente curricular, em conjunto com alguns valores e perspectivas teóricas.

A abertura política, o processo de “redemocratização”, “repedagogização” e o movimento renovador da Educação Física brasileira (BRACHT, 1992; 1999a; 1999b; BRACHT; GONZÁLEZ, 2005) podem ser apontados como elementos que constituíram as condições de possibilidades para que a LDB (9.394/96) integrasse a Educação Física à proposta pedagógica das escolas, enquanto componente curricular da Educação Básica, a partir de um novo olhar. Com a responsabilidade de um componente curricular também se produziu o bônus, que seria “elevar a Educação Física à condição de disciplina curricular (e não mera atividade)” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 153).

Tendo como ponto de partida a constituição de 1988, que estabeleceu princípios de uma república democrática¹⁰⁴, a educação, a escola e por consequência os seus componentes curriculares e/ou disciplinas escolares, como descrevem Fensterseifer e González (2013), necessitaram se (re)inventar e se (re)organizar. É nesse momento que a Educação Física, enquanto área do conhecimento e prática de intervenção pedagógica (BRACHT, 1992; 1999b; BETTI,

¹⁰⁴ A perspectiva democrática e republicana “[...] consiste basicamente em tornar pública a responsabilidade pela condução das questões que dizem respeito a todos” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 35), a entendendo “[...] como organismo político de um Estado com vistas ao interesse público (comum)” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 13).

2005), faz uma aposta nas possíveis relações e reflexões a serem produzidas pela seleção, sistematização, organização de seus conhecimentos/saberes/conteúdos em uma dimensão da cultura (SOUSA JÚNIOR, 2001; BRACHT, 2005; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016a). Na instância institucional dos PCN's (BRASIL, 1998), por exemplo, ela foi denominada como CCM¹⁰⁵, aqui entendida como:

A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos (BRASIL, 1998, p.26).

Além de CCM, o debate que entende a cultura como expressão e “ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica” (BRACHT, 2005, p. 97) na Educação Física recorre aos conceitos de cultura de movimento¹⁰⁶, cultura corporal e cultura corporal humana para designar as práticas pedagógicas em diferentes e diversificadas práticas corporais¹⁰⁷. Esses dois últimos (cultura corporal e cultura corporal humana), como descrito anteriormente, são utilizados pelo CBEE e pelas PP's das escolas para responder ao objeto e objetivo da Educação Física escolar (ESPÍRITO SANTO, 2009b; 2009d; EEEFM GAMA, 2014; EEEFM ALFA, 2016a), possibilitando, de certo modo, interpretações que nos induzem a refletir (ao menos

¹⁰⁵ A Educação Física enquanto objeto de estudo “[...] tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas (BETTI, 2009, p. 64 *apud* FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 39).

¹⁰⁶ A cultura de movimento pode ser entendida como “todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se-movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações” (KUNZ, 1994, p. 68).

¹⁰⁷ Apesar de entender e corroborar com Damico e Knuth (2014) no que concerne à hibridização do conceito de práticas corporais e suas multifacetadas interpretações advindas das relações de poder-saber e dos jogos de interesse na literatura acadêmica, para este texto vou me apoiar em Silva, que sintetiza as práticas corporais como “[...] fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. Esses fenômenos culturais que se expressam fortemente no nível corporal e que, em geral, ocorrem no tempo livre ou disponível, com importante impacto orgânico. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam ao domínio do consciente e da racionalização, o que lhes permitem uma qualidade de experiência muito diferenciada de outras atividades cotidianas” (SILVA, A. M., 2014, p. 18).

no âmbito da legislação educacional em voga e da documentação curricular prescrita analisada) sobre um pensamento crítico relativo ao componente curricular.

Na busca por contribuições do componente curricular Educação Física na formação cultural dos/as alunos/as em seu cotidiano escolar, tal qual apresentam Bagnara e Fensterseifer (2016a), acompanhamos as práticas pedagógicas em três escolas estaduais da cidade de Vitória/ES que possuem Ensino Fundamental. Nessa linha, tentei perceber como a Educação Física é tratada nas mesmas. Esses tratamentos podem também denotar diferenças argumentativas e discursivas, às quais o próprio componente curricular está associado, remontando a grupos que a relacionam a aproximações e distanciamentos desse componente com os demais. Desse modo, caracterizei essas formas de tratamento, a partir das interpretações realizadas das falas produzidas nas entrevistas, em quatro grupos.

O primeiro remonta ao que estou chamando de normatização e burocratização da Educação Física no espaço escolar. Nele, o componente curricular flerta com: i) a dinâmica de cobranças institucionais, como o cumprimento de horários, postagem de notas, produção de atividades e/ou avaliações em casos de ausência; ii) as dificuldades em transpor e/ou desenvolver o CBC prescrito devido a problemas de ordem organizacional, como o quantitativo de aulas em sua relação com o que é determinado enquanto conteúdo do Ensino Fundamental (E. P. GOMES, 2018), em que, segundo o/a P. Neves (2018), seria possível fazer um novo arranjo de conteúdos que facilitasse o trabalho pedagógico do/a professor/a,

[...] o que eu gostaria de comentar se eu tivesse a oportunidade de falar com o Secretário da Educação, é isso, que eu acho que o currículo da Educação Física é muito extenso para pouca aula, eu entendo a formatação dos horários, né, você ter uma, duas aulas, algumas matérias precisam de mais, aí você teria que rever o que é abordado aí. Por exemplo, vai repetir conteúdo agora da oitava série, eu como dou aula para o Ensino Médio, também tenho conteúdo da oitava série agora que vai voltar lá no Ensino Médio. Então a gente poderia aliviar de um lado para não ficar muita coisa por trimestre, entendeu, dentro da lei de diretrizes da SEDU, mas assim eu acho, eu acho legal, bem legal o currículo da SEDU no que tange à Educação Física, eu acho bem legal e completo (E. P. NEVES, 2018, p.10).

iii) condições pedagógicas inadequadas, onde ora não se tem pedagogo/a, ora o/a mesmo/a está envolvido/a em trabalhos e atividades burocráticas que o impossibilitam de auxiliar os/as professores/as a resolverem as demandas pedagógicas surgidas no cotidiano escolar (E. D. CASTRO, 2018; E. P. NEVES, 2018; E. P. PEREIRA, 2018); iv) as definições, as cobranças e a necessidade de

cumprimento acerca do que deve ser desenvolvido das proposições curriculares da SEDU/ES, do CBEE e das PP's nas escolas. Em especial, o que concerne aos conhecimentos/saberes/conteúdos a serem “ministrados” nas “aulas” de Educação Física, sendo que, segundo um/a dos/as diretores/as, esses “vêm de cima para baixo [definidos], porque a gente [escolas] tem uma vertente para estar caminhando e o professor, ele vai adaptando” (E. D. RAMOS, 2018, p.5).

O segundo grupo caracteriza-se pelo reconhecimento, nos âmbitos curriculares, histórico e discursivo, dos saberes e conteúdos explícitos e específicos da Educação Física, como a saúde e o esporte/desporto, por esses: i) possibilitarem um trabalho diferenciado com o corpo e a mente (saúde) (E. C. CAMPOS, 2018), onde o que se considera enquanto diferenciado é propiciar que os/as alunos/as tenham informações sobre como cuidar do seu próprio corpo e mente, no sentido da saúde biomédica, ou seja, que auxilie na diminuição da propensão a doenças. Como exemplo, relembro as intervenções realizadas por P. Gomes e P. Neves, que, ao utilizarem os saberes/conteúdos da saúde em suas aulas, o acessaram a partir de debates a respeito da necessidade individual dos sujeitos consumirem menos calorias com vistas a não adquirirem doenças e/ou, ainda, de lidarem individualmente com quadros de obesidade, anorexia e bulimia (SILVA, 2018); ii) serem entendidos, enquanto um mecanismo de salvação (E. C. CAMPOS, 2018).

O discurso de salvação está relacionado também à saúde, nos moldes do relatado acima, enquanto um potencial mecanismo individual, onde esse, associado aos benefícios da prática sistemática do esporte pela maioria da população, melhoraria a qualidade de vida dos sujeitos, evitando doenças que assolam o corpo e a mente.

Já o esporte, enquanto conteúdo hegemônico da Educação Física, utiliza-se de sua intervenção histórica na área e do movimento de “pseudovalorização” do esporte escolar – que se pauta em políticas que “abdicam de uma formação de caráter mais humanista” (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p.89) para focar na era das competências, competitividades e simbolismos advindos da adoção ao sistema esportivo de alto rendimento – para justificar construções discursivas de salvação social e eficiência simbólica. No caso de algumas das narrativas que produzimos (E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018), a Educação Física, com essa especificidade, ainda seria responsável ou poderia contribuir de maneira significativa

na diminuição dos índices de criminalidade e drogadição das comunidades vulneráveis nas quais as escolas estão instauradas.

Bem, aqui na escola nova¹⁰⁸, ele procurou ser tratado de uma forma diferenciada, porque a gente acredita que através da Educação Física, voltado assim para o trabalho com o corpo, com a mente, com esporte, isso ajude a nossa clientela. Que é uma clientela difícil, assim, sofrida com relação a pais separados, a questão de drogas. E eu acho que o esporte, a Educação Física de uma forma geral, tem como ajudar a tirar esses meninos desse caminho e a escola, o/a diretor/a gosta muito disso, visualiza isso como um mecanismo de salvar esses meninos. Infelizmente ainda não chegamos a esse patamar, a gente precisa da parte humana, da dedicação humana, do/a professor/a, do profissional que está trabalhando com esses meninos (E. C. CAMPOS, 2018, p.3).

A questão da “salvação” ou “resgate” de estudantes da escola aparece com frequência na fala de gestores/as¹⁰⁹, vinculada ou não a um componente curricular e/ou sua especificidade como conteúdo, como vemos no trecho a seguir.

Eu penso a mesma coisa da Educação Física [citando a importância do Português e Matemática como disciplinas de base], se nós tivéssemos a Educação Física como um carro chefe da escola, sabe, para conscientizar o aluno da importância de cuidar bem do corpo, de cuidar bem da mente. Porque não adianta o aluno ser aquele aluno saradão, cuidar bem do corpo, se ele não tem consciência de que precisa comer direito, beber direito, saber exercitar, a importância dessas coisas todas. E também eu acredito muito na Educação Física, na questão do esporte para resgatar os jovens. Então eu penso que a Educação Física poderia ser o carro chefe das nossas escolas, porque além de ser uma matéria que os alunos gostam, é uma matéria que faz bem para o corpo, para mente, entendeu? (E. C. CAMPOS, 2018, p. 9).

De certa forma, essa imagem da Educação Física parece se vincular às diversas histórias de “salvação” pelo esporte, replicada também pelos/as professores/as.

Para mim, o mais importante é a cidadania. [...] respeito, [...] cuidado com o corpo, a higiene. [...] alimentação, [...] praticando uma atividade, um esporte e tal. [...] socialização, de como lidar com o outro, de não brigar, de não agredir, [...] O esporte é a forma de mostrar isso tudo. Entendeu? (E. P. BARROS, 2018, p. 4-5).

Esse vínculo com o esporte também aparece transvestido no discurso da socialização, com especial associação às “equipes” de esportes coletivos. Segundo o/a diretor/a D. Castro, da escola Alfa: “Então, eu acho que seria isso, a

¹⁰⁸ A escola Alfa é conhecida por sua comunidade como “escola nova”, porque há alguns anos ela foi totalmente reconstruída, tendo os professores/as, alunos/as e demais funcionários ficado em instalações provisórias durante aproximadamente 3 anos, até a finalização desse processo na unidade escolar.

¹⁰⁹ Estou entendendo por gestores/as a coordenação e a direção das escolas.

socialização, o trabalho em equipe, isso é fundamental e depois sim as regras de cada atividade esportiva, mas eu acho que essas partes [da socialização] têm que ser fundamentais” (E. D. CASTRO, 2018, p. 3-4).

O grupo número três evidencia principalmente o controle dos tempos, espaços e comportamentos dos sujeitos professores/as e alunos/as no ambiente escolar, como sendo responsabilidade da Educação Física ter que: i) trabalhar a disciplina dos/as alunos/as, no sentido comportamental (E. P. FERNANDES, 2018); ii) ser o componente curricular responsável por auxiliar e agregar valor aos demais componentes curriculares (E. C. RIBEIRO, 2018); iii) ser responsável em conquistar a confiança e mudar a personalidade dos/as educandos/as, que de antemão relacionam esse componente curricular ao seu gosto pessoal (E. D. RAMOS, 2018).

Dessa forma, com a elaboração desses saberes comportamentais, defende-se e espera-se que os/as alunos/as se envolvam de maneira positiva com a Educação Física possam ser disciplinados, ter as suas relações de tempo, espaço e condutas controladas, tanto nas práticas pedagógicas do componente curricular como nas demandas e anseios biopolíticos esperados no ambiente escolar. O componente curricular, nesse sentido, deve atuar como produtor de certa eficácia e eficiência simbólico comportamental dos sujeitos, em especial dos/as alunos/as, uma vez que os mesmos seguem um ritual para ter direito a vivenciar os saberes e conteúdos, pois caso isso não ocorra eles vão ficar, como nos demais componentes curriculares, “presos” à sala de aula com paredes, mesas e cadeiras, sendo esse espaço uma punição socioeducacional para os/as educandos/as.

A eficácia e eficiência simbólica comportamental que pode “prender”, também justifica a Educação Física enquanto componente curricular, em alguns momentos, pelo suposto poder de seus saberes para moldar os sujeitos e/ou pela sua capacidade de ser adorada pelos/as escolares de antemão. Como descreve o/a D. Ramos, da escola Gama, “Porque coisa triste é você estar numa sala de aula igual Matemática, Português, Filosofia e Sociologia, que os/as alunos/as odeiam. Educação Física não, 90% ama Educação Física” (E. D. RAMOS, 2018, p.14).

Já em outras ocasiões, a Educação Física é reconhecida pela sua capacidade acessória, em que ser mais disciplinado/a, entenda comportado/a, auxilia no desenvolvimento dos/as alunos/as em disciplinas como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, entre outras (E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018; E. D. RAMOS, 2018; E. C. RIBEIRO, 2018).

Essa dinâmica também ajuda a definir um comportamento e ações para a prática pedagógicas dos/as professores/as, com eles/as, por exemplo, necessitando pensar as suas aulas de maneiras a trabalhar os conteúdos sem que alterem o funcionamento “normal” das escolas, evitando certos desconfortos como barulhos, risadas altas, circulação por espaços não permitidos e até mesmo acidentes com os materiais, dentre outros. Silva descreve essas ações no espaço escolar como “estratégias sutis de persuasão que agem no sentido de conduzir condutas e desejos, mesmo que aparentemente os sujeitos acreditem estar livres” (SILVA, B. O., 2014, p.67).

O quarto e último grupo desse tratamento/entendimento da Educação Física seria ela enquanto o componente que incomoda, por: i) ter especificidades e dificuldades diferentes dos demais componentes curriculares no que concerne, por exemplo, a materiais e estrutura física necessárias para a sua prática pedagógica, dificilmente encontrados a contento nas escolas ao olhar dos/as professores/as (E. P. BARROS, 2018; E. P. BORGES, 2018; E. P. FERNANDES, 2018; E. P. GOMES, 2018); ii) historicamente ter que lidar com certa desvalorização na rede pública e/ou de ensino em questão, que prioriza em seus processos outras disciplinas (E. D. CASTRO, 2018). Essa percepção pode advir da dificuldade encontrada pelo componente curricular em se legitimar a partir de outros registros, que não os dos fenômenos esportivos (BRACHT; ALMEIDA, 2003; BRACHT *et al.*, 2005); iii) problemas nas relações profissionais com os/as professores/as e a comunidade escolar (E. C. CAMPOS, 2018); iv) não ser um componente que necessariamente seja cumprido no que diz respeito às recomendações dos documentos norteadores prescritos da área educacional dos governos federal, estadual e/ou distrital (E. P. BARROS, 2018; E. P. BORGES, 2018; E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018; E. P. FERNANDES, 2018; E. P. GOMES, 2018; E. P. NEVES, 2018; E. P. PEREIRA, 2018; E. D. RAMOS, 2018), seja pelo pouco tempo pedagógico destinado para o transcorrer da prática pedagógica (entre 1 e 2 aulas por semana), seja como se descreve na frase que intitula este subitem “[...] quem tem interesse faz, quem não tem, fica de boa que está tudo bem” (E. P. BORGES, 2018, p. 3-4).

Uma problematização que ecoou nesse grupo foi a constatação de um conjunto de sistemas de positivities arquitetados no espaço escolar. Com a Educação Física sendo uma teia argumentativa e discursiva com possibilidades de várias vias que podem incomodar (em ambos os sentidos, positivo e negativo) a

normatividade das ações pedagógicas, ela, mexe com todos/as envolvidos/as no processo educacional das escolas, sejam eles/as funcionários/as da limpeza, secretaria, laboratórios, diretoria, professores/as ou alunos/as, porque de alguma maneira ela se estabelece em um outro registro, que pode ser tão normativo quanto o regime da sala de aula com paredes, mesas e cadeiras, mas também pode transgredir essa organização.

A partir dessas definições e delimitações, também pude ter uma ideia sobre os conhecimentos/saberes/conteúdos que se espera que a Educação Física “trabalhe” enquanto componente curricular no espaço escolar. Porém, ainda era necessário ver como isso era desenvolvido nas aulas. Para isso, recorro às minhas observações, apresentando abaixo elementos que pude produzir no trabalho de campo.

3.3.1 – Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e os saberes da Educação Física nas escolas Alfa, Beta e Gama

O CBEE da rede de ensino do Espírito Santo apresenta um conjunto de conteúdos para o componente curricular Educação Física, os quais são denominados como CBC. Como já descrevi anteriormente, a intenção da proposta curricular prescrita é que esses sejam os elementos centrais e predominantes a serem ensinados pelo componente curricular.

Ao ter acesso às escolas estaduais que ofertam o Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES, preocupei-me também em entender como esses conhecimentos/saberes/conteúdos se materializavam na prática pedagógica da Educação Física escolar. Para tanto, acompanhei-os durante o ano letivo de 2018, através da ocorrência de seus planejamentos e de suas aulas para essa etapa de ensino e o Ensino Médio.

No quadro 7 (sete), é possível visualizar os números que retratam o conjunto de aulas acompanhadas, que totalizaram 274 (duzentos e setenta e quatro), sendo: 83 (oitenta e três) da escola Alfa; 86 (oitenta e seis) da escola Beta; e 105 (cento e cinco) da escola Gama. Contudo, desse conjunto, devido ao recorte realizado para esta tese, não foram analisadas as aulas perscrutadas exclusivamente para o Ensino Médio, haja vista que não acompanhei todas/as as aulas, dessa etapa de ensino, que o/a professor/a ministrou durante o período em que estive nas escolas

Alfa, Beta e Gama, sendo que, quando as acompanhei, foi com a intenção primordial de aproximação e estreitamento das relações.

Quadro 7 – Quantidade de aulas acompanhadas

	PLANEJA - MENTO	ENSINO MÉDIO (EM)	ENSINO FUNDAMENTAL (EF)	ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (EF + EM)	TOTAL	AULAS ANALISADAS [EF] + [EF+EM]
Alfa	21	8	53	1	83	54
Beta	31	10	41	4	86	45
Gama	39	3	48	15	105	63
Total	91	21	142	20	274	162

Fonte: o autor (2020).

Dessa maneira, as reflexões aqui retratadas são decorrentes apenas das aulas onde estiveram envolvidos alunos/as do Ensino Fundamental, totalizando 162 (cento e sessenta e dois), e dos períodos de planejamento do componente curricular. Nesse momento, busquei acompanhar e observar quais saberes circulavam no cenário das aulas de Educação Física, utilizando-me das ideias de Charlot (2000) e Foucault (2013) para perceber e descrever a maneira como eram “trabalhados”¹¹⁰, suas nuances e organização.

Para esse movimento da pesquisa, estou olhando os conteúdos como as manifestações da cultura corporal e/ou “cultura corporal humana”, advindos dos discursos dos documentos prescritos, ditos e/ou narrados como especificidade ou responsabilidade da Educação Física, sejam esses elaborados pelos/as professores/as e/ou gestores/as institucionais das escolas e da Rede de Ensino. Logo, os saberes são aqui estabelecidos na relação entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização e o mundo, em um sistema de positividade e formação discursiva constituídos através e a partir das manifestações culturais, outrora desenvolvidas através dos tempos, espaços e materiais destinados ao componente curricular Educação Física no ambiente escolar.

A cena do conjunto de aulas de Educação Física das escolas Alfa, Beta e Gama instituíram um cenário com 12 (doze) saberes ou manifestações/práticas produzidas e vivenciadas pelos sujeitos. Essas foram visualizadas e caracterizadas

¹¹⁰ As formas de organização e formas de trabalhar serão melhor descritas no Capítulo 5.

a partir dos cenários compostos no *espaçotempo* da aula coordenada pelos/as professores/as e a partir das relações ocorridas entre os/as alunos/as.

No primeiro cenário, foram acompanhados os seguintes saberes: queimada; voleibóis; futebóis; futevôlei; basquete; tênis; jogos de tabuleiro; outras brincadeiras; alimentação e distúrbios; atividade física e saúde. O segundo caracteriza-se pelos saberes dos jogos de tabuleiro, de outras brincadeiras, das músicas e danças; e das conversas e manuseio de celular. O quadro 8 (oito), representado pelos conteúdos/saberes das aulas acompanhadas, mostra a incidência quantitativa de realização dessas manifestações.

Quadro 8 – Saberes/conteúdos das aulas acompanhadas

CONTEÚDOS	QUEIMADA	VOLEIBÓIS ¹¹¹	FUTEBÓIS ¹¹²	FUTEVÔLEI	BASQUETE	TÊNIS	JOGOS DE TABULEIRO ¹¹³	OUTRAS BRINCADEIRAS ¹¹⁴	MÚSICA E DANÇA	CONVERSAS E MANUSEIO DE CELULAR ¹¹⁵	ALIMENTAÇÃO E DISTÚRBIOS ¹¹⁶	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE ¹¹⁷
Alfa	5	26	29	0	1	0	8	32	8	24	0	4
Beta	3	28	29	15	0	1	2	13	6	28	2	0
Gama	7	50	24	2	1	0	0	5	39	55	2	0
Total	15	104	82	17	2	1	10	50	53	107	4	4

Fonte: o autor (2020).

Como é perceptível, a ocorrência de manifestações é superior ao número de aulas acompanhadas; isso deriva da constante frequência de dois ou mais saberes

¹¹¹ Estou considerando como Voleibóis, a amplitude de manifestações e saberes culturais e corporais relacionados ao fenômeno Voleibol, aqui representados pelas práticas de “toquinho”, “controle de bola com as mãos” e “3 cortes”.

¹¹² As manifestações, práticas e saberes dos “Futebóis”, foram representadas nessa pesquisa pelas atividades de: “Futsal”, “Futebol”, “Travinha” e “Golzinho”.

¹¹³ Os jogos de tabuleiro vivenciados durante o período que acompanhamos as escolas Alfa e Beta, foram: Xadrez e Dama. Já na escola Gama, não foi identificado a incidência destes saberes.

¹¹⁴ Considerando as atividades lúdicas e que não estavam relacionadas aos esportes e jogos de tabuleiro: Boom, Pega-pega, Jogo de cartas (UNO), Bicicleta.

¹¹⁵ As conversas e manuseios de celular caracterizam-se por ser saberes constantemente realizados pelos escolares no *espaçotempo* da Educação Física. Apesar de não se enquadrarem enquanto proposição de uma prática pedagógica orientada pelos/as professores/as, os/as alunos/as se reuniam para socializar e debater acerca de diversificados temas, como por exemplo: uso/liberação, ou não, de drogas; gravidez; intercorrências da comunidade; relações familiares; dentre outros (SILVA, 2018).

¹¹⁶ Atividade em sala de aula com quatro paredes, cadeiras e quadro, utilizando explicações e trabalhos realizados pelos/as alunos/as, que versavam sobre o tema.

¹¹⁷ Atividade em sala de aula com quatro paredes, cadeiras e quadro utilizando um texto base que abordou a temática em questão.

perpassados em concomitância em uma mesma aula. Compreendo que outros saberes podem circular nas aulas como: comportamentos, ideias sobre o mundo, valores. Porém, busquei identificar aqueles reconhecidos como saberes específicos da Educação Física, seja pela tradição da área (esportes, hábitos, discussões sobre corpo), pela especificidade da estrutura, forma de orientação utilizada ou possibilidade de construção e reflexão advindas dos próprios alunos/as (conversas e manuseio do celular¹¹⁸).

É possível descrever e destacar que o conjunto de saberes ou manifestações da cultura corporal nas escolas Alfa, Beta e Gama demonstram uma diversidade quantitativa limitada, se compararmos com o número prescrito de conteúdos definidos nos documentos curriculares da rede (CBEE) e das próprias escolas (Propostas Pedagógicas e Planos de Ensino) para o Ensino Fundamental. Contudo, se elencarmos os 12 (doze) registros de saberes/manifestações em sua relação com um ano letivo, talvez essa diversidade não se apresente assim tão limitada. Se utilizarmos, por exemplo, o número total de aparição desses saberes, que totalizaram 449 (quatrocentos e quarenta e nove), com prevalência por aula de aproximadamente 2,77 registros, poderíamos afirmar que no que tange à diversidade ocorre um fenômeno bastante interessante nesse componente curricular, que possibilita aos/as alunos/as ter a oportunidade de vivenciar quase três saberes/manifestações em cada encontro da Educação Física no ambiente escolar.

É evidente que a diversidade não pode ser pensada a partir somente dos números descritos acima, porque essa se relaciona com a maneira e com a forma como são produzidos os saberes de um componente curricular. Por exemplo, os números de prevalência de saberes nas aulas não explicam a recorrência de aparição das conversas e manuseio de celulares, dos voleibóis e dos futebóis, em aproximadamente 66%, 64% e 51%, respectivamente, das 162 (cento e sessenta e duas) aulas analisadas. E muito menos a maneira pela qual e o como esses saberes são elaborados e desenvolvidos no cotidiano das aulas de Educação Física.

Nos dizeres de Bagnara e Fensterseifer, ocorrem nas escolas

[...] a falta de “uma sistematização de conhecimentos que se articulam com a dinâmica curricular” e de “ter que ajudar o aluno a entender, para além do

¹¹⁸ Nas aulas de Educação Física a ocorrência de alunos/as socializando a partir de conversas ou manuseando constante dos celulares, aparentemente, torna-se possível graças: a um menor controle dos/as professores/as dos espaços de circulação no ambiente escolar; a uma suposta não participação dos/as mesmos/as nas aulas.

vivenciar, a cultura corporal de movimento”. E, no que concerne à função da EF [Educação Física] na escola republicana, ela necessitaria tematizar e desnaturalizar os conhecimentos da cultura corporal de movimento livres de quaisquer preconceitos ou dogmatismos (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016b, p.322).

Os/as professores/as da escola Beta (P. Fernandes e P. Gomes), nesse sentido de não sistematização ou defender “saberes” da Educação Física, justificam a predominância dos Futebóis e Voleibóis somente ao gosto dos/as alunos/as. Apontando a escolha deles/as como elemento essencial para priorizar o Vôlei como saber, já que na escola não possui espaço para trabalhar o Futsal¹¹⁹.

Seria importante eu trabalhar o Futsal, junto com o Voleibol, mas eu tenho dado mais importância para o Voleibol, algo que nem todos participam em igualdade. Mas eu percebo que o Futsal, até o lado feminino, está sendo deixado de lado, porque nós não temos esse espaço. Então seria o Voleibol em conjunto com o Futsal algo primordial para que nós pudéssemos ter atletas disputando jogos, os nossos jogos na rede, as Olimpíadas escolares e nossa escola está aí. [...] Mas, o Futsal que está na boca dos meninos todos os dias, que na verdade não sabem nem o que é Futsal muitos deles, eles falam Futebol, “Vamos jogar Futebol, Futebol” (E. P. FERNANDES, 2018, p. 6-7).

Eu tenho trabalhado mais o Vôlei. Pelo espaço, eu não consigo trabalhar outros esportes coletivos. Então o esporte coletivo é o Vôlei, pela questão da limitação do espaço e isso de certa forma compromete, alguns/mas alunos/as reclamam: “Oh professor, vamos fazer isso?” Às vezes eles querem aprofundar outras áreas, aprofundar outros esportes coletivos, Jogos de mesa, uns não gostam de esportes coletivos, aí eu dou avaliação, avaliação prática, dou um conteúdo. Por exemplo, estou dando Vôlei, eu falo da história do Vôlei, dos fundamentos do Vôlei, das regras do Vôlei. No outro trimestre eu trabalho todo o conteúdo de um, de outro, esporte coletivo ou pego tema mais geral ligado ao Esporte (E. P. GOMES, 2018, p. 5-6).

Nas entrevistas, quando perguntados em relação aos conteúdos, muitos citam o trabalho com as regras e fundamentos de esportes coletivos, especialmente Futebol e Vôlei. De maneira geral, foi possível perceber intervenções dos/as professores/as em todas as escolas, no que se refere ao ensino e/ou correção da execução dos fundamentos básicos e das regras da prática de voleibol (SILVA, 2018).

Além disso, existe a preocupação com as aulas e atividades “teóricas”, como relata o/a P. Neves, da escola Gama, que são planejadas com antecedência e abordam questões de saúde, modalidades esportivas coletivas, Educação Física ou atividades culturais como o folclore. Nesse formato, que teve como característica,

¹¹⁹ Mesmo com o pátio da escola Beta sendo reconhecido como o espaço físico destinado às aulas de Educação Física, aparentemente os/as gestores/as desaconselham a realização do Futsal, pois os chutes fortes podem danificar janelas e bebedouros da escola (SILVA, 2018).

nas escolas acompanhadas, o desenvolvimento do componente curricular em sala com paredes, mesas e cadeiras e as intervenções com relação ao primeiro conteúdo, puderam ser visualizadas em dezesseis aulas. Seis na escola Alfa, cinco na Beta e cinco na Gama. Entre essas aulas, quatro foram do/a P. Barros, da escola Alfa, nas primeiras aulas no ano com uma atividade sobre movimento, saúde e a importância da atividade física. Nas aulas para os alunos dos 8º anos, o/a professor/a dividiu a turma em grupos e escreveu no quadro algumas palavras: “movimento”, “voleibol”, “coordenação” (SILVA, 2018). A partir dessas palavras, os/as alunos/as deveriam escrever outras sobre o tema.

Duas aulas foram do/a P. Neves, da escola Gama, para os 9º anos, sobre os temas obesidade, bulimia e anorexia. Nessas atividades, foi solicitada aos/as alunos/as a escrita de um texto acerca das temáticas (SILVA, 2018); e duas aulas do/a P. Gomes, da escola Beta, sobre o tema “Alimentos para uma vida de qualidade – nutrientes, vitaminas, tipos de gorduras” (SILVA, 2018, p. 107), com o/a professor/a levando à sala alguns rótulos de alimentos para apresentar e debater com os/as alunos/as a respeito da composição nutricional desses produtos.

Sobre o conteúdo “modalidades esportivas coletivas”, também foi possível acompanhar oito aulas para as turmas dos 9º anos, que dissertaram sobre regras e características dos esportes trabalhados (Futebol, Vôlei e Futevôlei). Nelas, os/as professores/as escreveram no quadro o seu entendimento acerca do que significava essas modalidades, suas regras e pediu para os/as alunos/as anotarem no caderno (SILVA, 2018).

Por fim, “atividades culturais”, como o folclore, pôde ser acompanhado a partir dos ensaios de danças e quadrilha que foram realizados pelo/a P. Pereira, da escola Gama, com os alunos do Ensino Fundamental e Médio interessados em participar. Foram utilizados 6 (seis) horários de planejamento para esse fim (SILVA, 2018). Ou seja, não foi um saber desenvolvido nas aulas de Educação Física para todos/as os/as alunos/as.

O/a P. Gomes destaca que o planejamento depende de quais projetos serão desenvolvidos no ano na escola. Cita, como exemplo, a Copa do Mundo de Futebol Masculino FIFA 2018, que foi tema de um projeto interdisciplinar nas três escolas. Foi possível acompanhar um debate ainda incipiente acerca do que poderia ser feito durante o período da competição nas escolas Alfa e Beta e o desfecho do dia que culminou com o fim do projeto através de uma apresentação festiva na escola Gama

(SILVA, 2018). Essa questão da integração com o PP da escola é reforçada pelos/as coordenadores/as e diretores/as em suas entrevistas (E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018; E. D. RAMOS, 2018; E. C. RIBEIRO, 2018).

Um dos problemas dos conteúdos prescritos, ditos e vistos no planejamento e práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física, na visão dos/as gestores/as, é a realização de apenas uma modalidade durante todo o ano (E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018; E. D. RAMOS, 2018). Esse pode ser reflexo do aparente privilégio dado pelos/as professores/as às atividades vinculadas aos “futebóis” e aos “voleibóis”, onde, em suma, na maioria das aulas que acompanhei eram disponibilizadas bolas conhecidas como pertencentes a essas práticas aos/às alunos/as e os/as mesmos/as se auto-organizavam para brincar com esse material (SILVA, 2018). Reforçando o monopólio de algumas práticas, especialmente as esportivas, o/a coordenador/a da escola Alfa aponta:

Aqui nós já conversamos com o/a professor/a essa questão de trabalhar a Educação Física de uma forma, tanto a parte teórica, quanto a parte prática, diversificada. Não só um conteúdo o ano todo, que às vezes isso acontece muito nas escolas. Às vezes só o futebol o ano todo, aqui o/a professor/a foi orientada a trabalhar, por exemplo, vai trabalhar uma modalidade esportiva, trabalhar as regras desta modalidade, trabalhar os benefícios que essa modalidade traz para o corpo, para o ser humano, para o estudante. E também não ficar só na parte de esporte, tratar a parte corporal mesmo, do exercício físico, a vantagem que tem uma corrida, a vantagem em praticar atividade física todos os dias, a questão da saúde, qual a importância de tomar água, qual a importância de tomar sol. Tudo isso foi colocado, já, em reunião. Pena que não está sendo praticado (E. C. CAMPOS, 2018, p. 3-4).

Vemos um descompasso entre as falas de docentes e gestores/as e também entre as narrativas e atividades acompanhadas. Entre o prescrito, o dito e o visto, existe, como apontam Pich e Alves (2010), uma complexidade na constituição do objeto de pesquisa analisado, não sendo possível

[...] reduzir o objeto à dimensão interna da escola, nem tão somente à dimensão externa (estrutural), nem muito menos assumir que a cultura escolar segue um percurso padronizado na sua constituição. Colocado em outros termos, a cultura escolar somente pode ser compreendida se olharmos para a complexa rede de relações de fatores intra e extra-escolares, bem como para os percursos de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas. Entendemos que estes são os protagonistas do trabalho e que não é possível abordar este objeto à margem do seu trabalho (PICH; ALVES, 2010, p.9).

Para tentar interpelar o trabalho pedagógico dos/as professores/as, busco apresentar, na continuidade do texto, os motivos, sentidos e condições que

constituem as aulas de Educação Física, seja em seu planejamento, organização, estrutura, gestão ou nas relações entre docentes e estudantes.

4 – PENSANDO CONDIÇÕES DE GESTÃO, ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ESTRUTURA PARA A POSSÍVEL CONSTRUÇÃO DE UMA AULA

O conjunto de documentos curriculares, sejam eles de âmbito nacional, estadual/distrital, municipal, das escolas e/ou dos/as professores/as, são elaborados nas relações entre os sujeitos e instituições que o produzem. Nessas relações, que possibilitam pensar a operacionalização do currículo da Educação Física no CBEE, identifiquei a produção de discursos acerca de certo circuito de divulgação e circulação (ou não) desses documentos nas escolas acompanhadas. Nas entrevistas realizadas, perguntei se a SEDU/ES ou a escola faziam alguma divulgação do CBEE. Entre os/as diretores/as e coordenadores/as, todos/as afirmaram que sim e reforçaram a sua vinculação também com a construção do PP da escola.

Enfim, divulgado a proposta foi. A sala dos/as professores/as fica acessível para todo mundo. Agora também com os PCAs¹²⁰, nós vamos dar uma ênfase na proposta pedagógica, nos planejamentos vai se usar também a proposta. Porque agora a gente vai ter tempo para trabalhar essa questão. Tem essa proposta da ementa 34¹²¹ que disponibiliza os PCAs, para nos ajudar a fazer esse planejamento. Então, eu acredito que agora a gente vai trabalhar esse PP de uma forma bem mais incisiva (E. C. RIBEIRO, 2018, p. 9).

Entre os/as professores/as, a maioria afirma conhecer a proposta curricular da SEDU/ES (E. P. BARROS, 2018; E. P. FERNANDES, 2018; E. P. GOMES, 2018; E. P. NEVES, 2018; E. P. PEREIRA, 2018).

Não, não, é porque todo ano eles entregam pra gente. Todo ano não, porque esse ano a gente nem recebeu. Mas a gente sabe que aquilo ali é para ser trabalhado, porque existem esses parâmetros, é para ser trabalhado na Educação Física naquela faixa etária. Esse documento já existe e é passado pelo/a pedagogo/a para a gente (E. P. BARROS, 2018, p. 7).

E entre esses, alguns/mas relatam haver certa divulgação da mesma, como P. Barros (escola Alfa) e P. Neves (escola Gama),

A SEDU/ES sempre debate o currículo das escolas, ela manda correspondência para professores/as, diretores/as dependendo da área de

¹²⁰ Professor Coordenador de Área (PCA). Em uma reunião em que estive presente, foi informado que a partir daquela semana o PCA teria uma carga horária de 11 (onze) horas semanais (SILVA, 2018, p.121).

¹²¹ Ementa/diretriz que regulamenta a função de PCA.

abordagem a SEDU/ES sempre debate a política dela, da SEDU/ES. A da escola, não sei, porque eu não conheço (E. P. NEVES, 2018, p. 7).

Também é possível vislumbrar os/as professores/as que afirmam conhecer a proposta, P. Gomes (escola Beta) e P. Pereira (escola Gama). Contudo, não existe uma ação de apresentação, divulgação e/ou formação que os auxiliem em sua implementação, causando, assim, certa dificuldade.

Então, também não tivemos essa apresentação de um/a pedagogo/a, ninguém fez essa apresentação, então a gente tem essa dificuldade de estar e aí a gente vai fazendo ela, na nossa vontade, na nossa percepção por conta que a gente não teve esse acompanhamento das equipes da escola, da pedagógica da escola (E. P. GOMES, 2018, p. 9).

Apenas um/a professor/a, P. Borges, da escola Alfa, relatou não conhecer e/ou não ter tido contato com o CBEE. Talvez esse fato tenha ocorrido pois o/a mesmo/a não estava lotado/a nessa função e sim apenas desempenhou esse papel, ao passo que o/a professor/a lotado/a no componente curricular utilizou de seu direito de licença médica (SILVA, 2018). Essa ação de mudança de função do/a profissional dentro do espaço escolar ocorreu devido à necessidade de implementação da Portaria N°020-R, de 26 de janeiro de 2018 da SEDU/ES, que “Estabelece procedimentos visando garantir que todas as aulas previstas no calendário letivo e respectivos conteúdos curriculares sejam cumpridos nas escolas da rede estadual de educação do Espírito Santo” (DIÁRIO OFICIAL, 2018b, p. 13). Esse mesmo documento possibilitou, em seu terceiro parágrafo do artigo 3º,

[...] utilizar possibilidades internas à escola para cumprimento das aulas previstas para o dia letivo, por meio da designação de servidores com formação compatível com a disciplina a ser ministrada, mas que estejam atuando em outras atividades de natureza pedagógica na escola (DIÁRIO OFICIAL, 2018b, p. 14).

Esse documento ficou conhecido na escola como “Portaria das aulas efetivamente dadas” (SILVA, 2018, p. 9). Após a publicação desse documento, fora designada à coordenação com formação em Educação Física assumir as aulas do componente curricular.

Acerca desse tema, ainda cabe destacar que a dinâmica de funcionamento das escolas é extremamente complexa, e como descrevem os/as diretores/as, é diferente em cada turno escolar, constituindo três escolas dentro de uma só (E. D. RAMOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018), não sendo apenas a publicação no Diário

Oficial do Estado a garantia de cumprimento de determinada portaria e/ou normativa.

É necessário que essas ações sejam orgânicas nos/dos/com as escolas (FERRAÇO, 2007; FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2016; 2017) e, se possível, produzidas em diálogo e com o auxílio das mesmas, fato que não aparenta ter ocorrido nesse processo, pela surpresa do corpo pedagógico da escola com a sua divulgação durante a Jornada Pedagógica de Planejamento (JPP¹²²) (SILVA, 2018). Com essa Portaria, pelo menos durante o período em que acompanhei o trabalho desenvolvido nas escolas, não foi diferente, havendo várias interpretações e maneiras de lidar com a mesma. Em alguns casos, ela foi implementada tal qual a letra fria da escrita que a constituía, enquanto em outros foi recorrente ouvir sujeitos integrantes do corpo pedagógico das escolas afirmando não ter entendido a Portaria e, por fim, ocorreram resistências por parte das escolas em sua implementação por não concordarem com a mesma, considerando-a injusta e/ou por entender que ela modifica a organização anteriormente deliberada no espaço escolar, propiciando um aumento na carga de trabalho de seus integrantes.

Nos momentos vivenciados nas escolas, foi perceptível certa relação do que é proposto pelo CBEE com a prática pedagógica dos/as professores/as P. Gomes (2018), P. Neves (2018) e P. Pereira (2018). Mesmo eles/as não utilizando o documento como elemento norteador de suas ações no cotidiano escolar, aparecem indícios do mesmo, como conteúdos desenvolvidos, que indicam entendimento do que deve se ensinar, segundo a proposta, no componente curricular Educação Física (SILVA, 2018). Já os demais professores/as, apesar de declararem em suas entrevistas ter escutado a respeito da proposta curricular da SEDU/ES, como norteadora dos conhecimentos/saberes/conteúdos e práticas pedagógicas a se seguir na Educação Física escolar, não a utilizam, construindo em suas narrativas associações diretas aos PCN's, enquanto os documentos prescritos centrais em suas escolhas para o desenvolvimento do componente curricular (E. P. BARROS, 2018).

Já a divulgação do CBEE foi perceptível a partir das vivências e das narrativas produzidas nas entrevistas, por algumas vias, como atividades de

¹²² Está previsto no calendário escolar a JPP, que é uma ação de planejamento e deliberações administrativo pedagógicas, coordenada pela área pedagógica e direção das escolas, ocorrendo antes do início do semestre letivo com professores/as. Tive a oportunidade de acompanhar as atividades da JPP, com duração de dois dias, na escola Alfa.

formação e planejamento, reuniões e documentos enviados pela própria SEDU/ES, SRE ou produzidos pela própria escola. Porém, isso não é algo muito sistematizado e seu desenvolvimento depende da expertise da coordenação pedagógica presente nas escolas. Como exemplos desse movimento de aproximação entre o CBEE e o corpo pedagógico das escolas na pesquisa, foi possível visualizá-lo em três momentos: o planejamento de alguns/mas professores/as que utilizavam os conteúdos constantes no documento para redigir o seu plano de ensino; em diálogos entre o/a pedagogo/a e o/a professor/a acerca de como redigir o plano de ensino; e na JPP, onde se destinou um pequeno período dos dois dias de planejamento coletivo do calendário escolar para os/as professores/as se familiarizarem com o CBEE (SILVA, 2018).

No tocante aos pedagogos/as e diretores/as, todos/as destacam a divulgação do CBEE, nas ações de planejamento, sejam coletivos ou individualizados, realizados nos inícios dos semestres letivos (na JPP) e/ou semanalmente, nos períodos destinados para tal (E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018; E. D. RAMOS, 2018; E. C. RIBEIRO, 2018). As JPP são realizadas no início de cada semestre letivo, e no caso do ano de 2018, teve duração de dois dias. Os debates que tive a oportunidade de acompanhar giraram em torno dos seguintes temas:

Programa Jovens do Futuro; Convocação do Ministério Público (MP) para discussão sobre evasão e reprovação; Número de turmas em funcionamento na escola; Apresentação do corpo pedagógico da escola; Retorno dos/as alunos/as às aulas (dinâmicas de acolhida, líder de turma); Avaliação do comportamento dos/as alunos/as; Debate sobre os conteúdos dos componentes curriculares; Currículo Interativo Digital; Entrega de livros didáticos; Organização das salas temáticas; Normatização e publicização dos conteúdos trabalhados na escola; Projetos coletivos; Processo avaliativo e avaliações (diagnóstica e trimestrais); Carga horária dos/as professores/as; Portarias (Professor Coordenador de Área – PCA, Carga horária especial regular – Cher, Aula efetivamente dada, Paebes¹²³); Festa Junina; Jogos da Copa do Mundo FIFA de Futebol Masculino; Recreio show; Melhora dos índices da escola (SILVA, 2018, p. 8-10).

No início do ano tem o planejamento, aquele que você participou, ali nos damos todas as informações que vêm da SEDU/ES, e de vez em quando, chega uns decretos que nós temos que cumprir ou somos chamados para falar sobre alguma ação. Os jogos na rede já têm uma certa organização que o/a professor/a inscreve a escola nas modalidades que vamos levar os/as alunos/as e lá eles realizam as atividades (E. D. CASTRO, 2018, p. 6).

¹²³ Portaria N°019-R, de 26 de janeiro de 2018, publicada no Diário oficial no dia 29 de janeiro de 2018 (DIÁRIO OFICIAL, 2018a).

Assim como ocorre com a proposta da SEDU/ES, nem todos os professores conhecem a proposta pedagógica das escolas. Para este momento da pesquisa, estou entendendo o PP como

[...] um documento que deve traduzir as intenções de ações futuras, próximas e longínquas da instituição educativa, tendo em vista a formação do cidadão para atuar em um determinado tipo de sociedade. Para tal, é viável ponderar sobre o passado e o presente desta instituição, a fim de projetar o possível e de prever um futuro diferente do presente e do passado. Trata-se de uma ação intencional, esclarecedora e com compromisso definido coletivamente (SOUSA; PRYLEPA; ASSIS, 2019, p. 2346).

Os/as professores/as P. Barros (2018), P. Borges (2018), P. Fernandes (2018), P. Neves (2018) e P. Pereira (2018) afirmam não conhecer a PP e não terem recebido nenhuma orientação ou formação para sua utilização. Apenas o/a professor/a P. Gomes (2018), da escola Beta, teve acesso, em algum momento de sua prática docente na escola, à proposta, contudo, atualmente ele afirma não ocorrer mais esse processo, como descrito abaixo.

A escola tem sim. Na verdade, eles fizeram um período, mas a escola não apresentou esse ano, por exemplo, não teve apresentação da proposta pedagógica. A diretora fala que tem, mas na verdade não apresentou, não teve um momento, né, então para nós é um complicador, né. A escola deveria ter, tá tendo uma forma de apresentar, que a escola pudesse conhecer, que os profissionais pudessem conhecer, né, e tá trabalhando, né, mas não é uma dimensão de relação com essa com essa proposta, né (E. P. GOMES, 2018, p. 8).

Então, a proposta pedagógica da escola tem uma circulação ainda menor do que a proposta da SEDU/ES (CBEE), cuja utilização não é debatida nem nos momentos de planejamento entre professores/as e coordenadores/as, restringindo esse espaço às cobranças burocráticas sobre a produção (ou não) de determinadas tarefas, como planos de ensino, avaliação diagnóstica e provas avaliativas. Desse modo, pouco ou quase nenhum encontro que fomente discussões sobre os conhecimentos/saberes/conteúdos a serem desenvolvidos no componente curricular e sua relação com os projetos coletivos acontecem para além do seu trato administrativo (SILVA, 2018).

De acordo com Bagnara e Fensterseifer (2016b), é possível que exista uma lacuna na formação docente que não possibilita uma relação próxima entre a construção de saberes e conhecimentos sobre planejamento de ensino que consiga lidar com a diversidade e dificuldades da prática educativa. Os autores afirmam

[...] que o planejamento de ensino que os professores têm conhecimento na graduação em EF é burocrático e envolve a elaboração de planos e não a complexidade de um planejamento coletivo [...] Em outras palavras, parece-nos que a formação superior em EF [Educação Física] está organizada semelhante a uma “colcha de retalhos”, e que o acadêmico, quando na função de professor, não consegue forjar em unicidade, não consegue superar a fragmentação disciplinar acerca do conhecimento debatido no Ensino Superior, provocando, dessa forma, dificuldades na intervenção pedagógica da EF [Educação Física] na escola. De certa forma, pensamos que a formação inicial poderia estar deixando por conta da “mão invisível” esse processo unificador e responsável pela compreensão macro dos aspectos ligados à intervenção pedagógica na EF [Educação Física] escolar (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016b, p. 327).

De maneira geral, no concernente às PP's das escolas, todos/as os/as professores/as afirmam não terem tido a oportunidade de conhecê-las em relação específica à Educação Física e por conta disso não relataram a inserção desse componente nas propostas.

Não, eu nunca vi, eu nunca vi o PP. Não sei, não tenho conhecimento, tá! (E. P. BARROS, 2018, p. 6).

Não, para a Educação Física não (E. P. BORGES, 2018, p. 8).

Na verdade, não foi passado para nós o chamado PP ou Plano Pedagógico da escola. Eu não o conheço a fundo [...] (E. P. FERNANDES, 2018, p. 9).

Não, específica dessa escola, não. [...] Ninguém nunca passou para eu olhar (E. P. NEVES, 2018, p. 6).

Não. Sinceramente não (E. P. PEREIRA, 2018, p. 5).

Já os sujeitos entrevistados que exercem a função de coordenação e/ou direção dizem conhecer as propostas curriculares, sejam das escolas ou da SEDU/ES (E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018; E. D. RAMOS, 2018; E. C. RIBEIRO, 2018), mas não evidenciam como a EFI se insere nesse material. Contudo, chamaram a minha atenção outros dois elementos discursivos dessas perguntas: o primeiro é de não haver versões atualizadas, para o ano corrente de 2018, das PP's no espaço escolar, como afirma C. Campos “Olha, a nossa proposta, ela ainda não... Ela está em fase de andamento” (E. C. CAMPOS, 2018, p. 4), fato reforçado pelas propostas disponibilizadas pelas escolas Alfa e Gama, que são datadas respectivamente de 2016 e 2014; o segundo é acerca das afirmações que destacam a importância das propostas, como “[...] o projeto da escola é uma adaptação para a realidade da nossa comunidade” (E. D. CASTRO, 2018, p. 5-6) ou ele ser “[...] o mundo da escola” (E. D. RAMOS, 2018, p. 6-7). Esses excertos indicam que tais documentos devem (ou deveriam) ser centrais no debate e nas

reflexões instituídas nas escolas, contradizendo as respostas dos/as professores/as às mesmas questões, que não conhecem às PP's.

Foi perceptivo, no período em que estive nas escolas, que o debate acerca das propostas é feito de maneira muito pontual durante o ano letivo. O comum aparenta ser a sua divulgação na JPP, fato esse também recorrente ao componente curricular Educação Física. Já segundo os/as pedagogos/as e as direções, essa ocorrência de discussões também acontece nos encontros para reformular a proposta das escolas (SILVA, 2018). Encontros esses que não foram possíveis de se observar durante o período em que estive nas mesmas.

Esse ano não, mas assim, quando ele foi elaborado, o PDI, o PP, então, ele é elaborado em cima desses documentos. Aí sim, foi feita uma reunião com a comunidade, a gente mostra sim e detalha esses documentos. Isso foi feito para o Fundamental ser autorizado e acredito que agora que o Conselho Estadual de Educação está fazendo alguns pedidos para aprovação do Ensino Médio, que seja feito novamente isso, mas não é feito anualmente isso não.

[...] Já sempre acontece, a SEDU/ES não vem, nós é que vamos, para ter essas discussões, acontece sim [...]. Geralmente uma ou duas vezes no ano (E. C. CAMPOS, 2018, p. 5-6).

As falas que recorrem ao desenvolvimento da atividade docente, dos componentes curriculares, tendo como diretriz a proposta pedagógica das escolas é reforçada pelos/as diretores/as e coordenadores/as, não ocorrendo nos dizeres dos/as professores/as, possivelmente porque são os/as gestores/as os/as responsáveis por realizar essa divulgação e cobrar sua execução.

Em uma das aulas de planejamento, o/a P. Barros, da escola Alfa, redigia o seu “Projeto de atividades desportivas: voleibol na escola” (EEEFM ALFA, 2018c, p. 1). O/a professor/a comentou que a intenção do projeto era ofertar a prática desportiva de voleibol para os/as alunos/as às segundas-feiras e, por consequência, modificar a sua carga horária de trabalho. A aprovação da realização do projeto pela SEDU/ES transfere 4 (quatro) horas/aula de trabalho para o seu desenvolvimento (E. P. BARROS, 2018). Nesse processo, também fiquei responsável por ajudar o/a professor/a na digitação do projeto, tendo combinado com ele/a de “amanhã ler as palavras que não entendi do projeto, finalizar e enviar tudo para o corpo pedagógico da escola” (SILVA, 2018, p. 61).

[...] Para a construção deste projeto, a SEDU/ES envia para a escola um modelo que conta com espaços para serem preenchidos, estes são relacionados à: justificativa; objetivos; competências e habilidades; relevância social para a comunidade escolar; metodologia; cronograma;

referências bibliográficas. Durante o preenchimento deste projeto, o/a professor/a comentou brevemente sobre o projeto, que é uma prática que já acontece na escola há anos e que eles têm uma relação cultural com o vôlei, por isso ele/a oferta essa prática. No ano anterior, eles tentaram lutas, mas não funcionou muito bem, teve muita desistência. E também me perguntou se eu sabia alguma referência que ele/a poderia colocar o nome ali no projeto mesmo sem ter lido, eu desconversei e ele/aa disse que iria colocar como referência os PCN's, porque era esse documento que a SEDU/ES sugeria para eles seguirem enquanto material norteador da EFI no espaço escolar (SILVA, 2018, p. 56-57).

Também tive acesso, via diretor/a da escola Alfa, ao projeto do turno matutino, que se propunha a ofertar as modalidades de futsal, vôlei e basquete para os/as alunos/as através da justificativa de “atender a portaria 171-R de 22 de novembro de 2005 e a demanda socioeducativa, pois a escola está inserida em um bairro cujo entorno é de vulnerabilidade social” (EEEFM ALFA, 2018b, p. 5). O documento com a proposição foi produzido, encaminhado e aprovado pela SEDU/ES, contudo suas atividades ainda não tinham iniciado. Já o projeto decorrente do turno vespertino, e por consequência dos/as alunos/as do Ensino Fundamental, ainda estavam em análise no período em que acompanhei a escola (SILVA, 2018).

Na cena descrita acima, também me chama atenção certo descompasso demonstrado na relação dos projetos de atividades desportivas da escola Alfa com os documentos curriculares oficiais utilizados pelas escolas, a saber, CBEE, PP, PDI e PAI (SILVA, 2018). Isso ocorre devido à inexistência de informações advindas dos projetos em tais documentos, tendo o inverso também como verdadeiro. Ou seja, não constam nas referências dos projetos os documentos curriculares das escolas. O/a P. Barros, da escola Alfa, utiliza como referência para o seu projeto os PCN's. Já as escolas Beta e Gama não tinham como proposição o desenvolvimento desse projeto no contra turno escolar.

É possível observar o mesmo descompasso, acima descrito, entre as funções desse documento e as aulas que acompanhamos no ano letivo de 2018 nas escolas estaduais que ofertam Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES. Essa afirmativa decorre em especial pela proposição dos documentos curriculares norteadores da prática docente dessa Rede de Ensino e de suas escolas, que se constituem a partir de um debate supostamente “crítico”, mas pouco conhecido por seus docentes e discentes.

Autores/as como Venâncio, Darido (2012) e Souza, Prylepa e Assis (2019) associam a esse descompasso as dificuldades encontradas no cotidiano escolar

para elaboração e implementação de uma proposta curricular, em especial para a Educação Física, como: necessidade de (re)significar a função e o papel da escola e dos componentes curriculares; concepção arquitetônica das escolas que limita o trabalho desenvolvido nas aulas; a necessidade de repensar ações que produzam sentidos para professores/as e alunos/as; o não fornecimento de condições para o diálogo aberto no ambiente de trabalho; pensar ações que realmente sejam coletivas em seus âmbitos de formações, planejamentos, construções de projetos, dentre outros.

Os elementos descritos acima, associam-se aos desafios e discursos proferidos pelos/as professores/as do componente curricular Educação Física, que em alguns momentos se aproxima e flerta com os documentos curriculares prescritos, em especial com os seus processos normativos/burocráticos. E em outros, recebe as suas determinações e apresenta dificuldades em lidar com os mesmos, por não terem uma relação orgânica e/ou não se considerarem parte da produção desses artefatos pedagógicos/culturais.

Assim, esse (não)encontro torna-se um ponto limitador e de inflexão, que associadas as questões estruturais e de planejamento (que sigo a desenvolver abaixo), remontam a um conjunto de prerrogativas para o impasse da teia discursiva que constitui os desafios da Educação Física escolar, no atual cenário.

4.1 – CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

Vinculado a esses documentos orientadores (BNCC, CBEE e PP), está o planejamento escolar, que deve ser realizado pelo/a professor/a a partir das condições de (im)possibilidades nas quais ele/a constitui o seu trabalho docente. Assim, condições de possibilidade, como nos descreve Fischer, constituem-se a partir de dois lados, o primeiro através das problematizações

[...] das quais nós temos sido constituídos como possibilidade e até necessidade de sermos pensados e, de outro, descrever as próprias práticas no interior das quais essas mesmas problematizações se constituíram e se constituem, tomaram e tomam corpo (FISCHER, 2002b, p. 61).

A prática do planejamento é garantida na LDB e está prevista nas orientações da SEDU/ES. Ela há de ser realizada preferencialmente em um dia específico da

semana, de acordo com a área de conhecimento. No caso dos/as professores/as do componente curricular Educação Física das escolas da Rede Estadual do ES, que se encontra alocado na área de Linguagens, o planejamento ocorria às quintas-feiras.

Aí eu tenho as quintas-feiras. Eu tenho um período maior à vontade para fazer esse planejamento e tenho aulas em outros dias, tenho na terça, eu tenho dois horários que eu consigo fazer registros, para registro da presença. Porque agora nós temos sistema, tenho que fazer o registro no sistema no computador, mas aqui nós temos dificuldade também, porque temos poucos computadores para tá trabalhando para atender todos/as os/as professores/as. A escola não tem *Wi-Fi* e aí há uma reclamação ou outra dos/as professores/as, mas aí eu uso então, tenho na terça, na segunda, temos um PL que é mais para também tá fazendo esse registro das anotações e na sexta-feira, então na quinta eu tenho maior tempo que dá para fazer esse momento de planejamento mais sistematizado, né, das aulas, é o período que eu tenho melhor para fazer isso (E. P. GOMES, 2018, p. 7).

Essa organização em que se define o dia da semana preferencial para realização do planejamento (PL) tem como objetivo promover o encontro dos/as professores/as das áreas de conhecimento e facilitar as formações ofertadas pela escola, SRE e/ou SEDU/ES. Foi possível perceber, durante o acompanhamento realizado, que os/as professores/as com carga horária fechada, ou seja, que possuíam 25 (vinte e cinco) horas ou mais de trabalho pedagógico na mesma escola, o que é considerado um turno de trabalho, seguiam essa organização. Cumprindo a maior parte do período ao qual possuem direito a planejamento nas quintas-feiras e as demais aulas eram distribuídas em outros dias da semana. A exceção foi o/a P. Neves, que, apesar de ter 27 (vinte e sete) horas de trabalho na SEDU/ES, tinha sua carga horária dividida em duas escolas, sendo a de menor quantidade [13 (treze) horas] na escola Gama, e, por conta disso, não cumpria os seus horários de planejamento no dia definido para a área de conhecimento (SILVA, 2018).

De acordo com Nunes *et al.* (2017, p. 282), “[...] definições e exemplos do que é planejar não faltam na literatura científica, independente da Área de Conhecimento”. As reflexões sobre planejamento são perpassadas por entendimentos como o de recursos de organização, que concebe mudanças, renovações e progresso (TURRA, 1991); a capacidade intrínseca do homem de pensar (MENEGOLLA, 1992); o processo de tomada de decisão e reflexão sobre a ação dos sujeitos (PADILHA, 2001); instrumento de decisão e organização, que visa

analisar e transformar a realidade, tornando mais eficiente as ações humanas (GANDIN, 1999; 2001); o de retomada do sentido das ações educativas com intencionalidades que possibilitam (re)significações do trabalho docente (VASCONCELOS, 2008), dentre outros.

Essas ações de planejamento institucional devem ocorrer nas esferas nacional, estadual, regional e comunitária e nos níveis de escola (Planejamento do sistema de educação e Planejamento da escola) e de ensino (Planejamento curricular e Planejamento de ensino) dos componentes curriculares e conteúdos (NUNES *et al.*, 2017). Para tanto, neste fragmento do texto estou me atendo, de maneira mais detalhada, aos planejamentos do nível de ensino, haja vista que já me debrucei, em momentos anteriores, nos planejamentos de escola, tratados a partir de algumas proposições curriculares.

Nos debates deferidos acima, a coordenação pedagógica e direção das diferentes escolas enfatizam que os/as professores/as têm um tempo para planejar sozinhos e que, quando possível, se reúnem com o/a pedagogo/a para afinarem o planejamento (E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018; E. D. RAMOS, 2018; E. C. RIBEIRO, 2018). Essa informação também pôde ser acompanhada durante os períodos de produção de dados no cotidiano escolar. Nas escolas Alfa e Gama, ocorreram ações de planejamento individuais e encontro entre professores/as e coordenação pedagógica. Contudo, na escola Beta, só foi possível visualizar os planejamentos individualizados, haja vista que ela ainda não tinha coordenação pedagógica designada pela SEDU/ES para o período vespertino. Ao todo, acompanhei 91 (noventa e uma) aulas destinadas especificamente para PL dos/as professores/as, sendo 21 (vinte e uma) na escola Alfa, 31 (trinta e uma) na Beta e 39 (trinta e nove) na Gama. Dessas, não foi possível inferir o quantitativo de aulas referentes ao EM e ao EF (SILVA, 2018).

Ao acompanhar os períodos de aulas destinados aos PLs, identificamos que boa parte do tempo foi destinada ao preenchimento das pautas, manuseio do celular, resolução de contratempos referentes a vida particular dos sujeitos, leitura, manuseio de materiais, organização de eventos. As pautas são constituídas pela frequência dos/as alunos/as e os conteúdos supostamente desenvolvidos pelo componente curricular. Essa ação de inserção e atualização de dados, no ambiente virtual, ocorre a partir do interesse da SEDU/ES em digitalizar e informatizar procedimentos e registros historicamente presentes no espaço escolar. O acesso a

esse sistema da SEDU/ES, que possibilita a inserção de frequência e conteúdos, é realizado através de *login* e senha individuais dos/as professores/as. Ressalto que todas as escolas dispunham de professores/as formados/as na área, o que possibilitaria certa familiaridade com o conteúdo a ser lançado nas pautas, mas nem sempre o aparato tecnológico e a estrutura para a realização dessa função estava a contento, ocorrendo constantemente problemas com os computadores (seja no que tange à quantidade disponível para o número de professores/as ou no que diz respeito a defeitos) ou com o *Wi-Fi* das escolas (SILVA, 2018).

Em relação à estrutura pedagógica da escola Gama, os/as professores/as apontam falhas em relação ao acompanhamento do/a pedagogo/a, que ocorre ocasionalmente e na maioria das vezes por iniciativa dos/as professores/as. Durante as observações, presenciei contato entre docentes e coordenação principalmente para resolver problemas disciplinares (alunos/as de outras turmas no pátio, um aluno/a que colocou fogo em papéis estando dentro da sala de aula), de falta de docentes ou com o espaço físico, questões relacionadas a eventos da escola (Projeto Copa do Mundo e Festa Junina).

O acompanhamento pedagógico por parte da equipe gestora parece não ocorrer de maneira constante na relação com o componente curricular Educação Física. Não presenciei, em nenhuma das escolas, reuniões do/a pedagogo/a especificamente com os/as professores/as de Educação Física para tratar de conhecimentos/saberes/conteúdos da área.

Tal postura dá a entender que os/as gestores/as não percebem a necessidade de planejamento e acompanhamento dos conteúdos. Ao que parece, o foco está mais vinculado ao controle dos/as alunos/as, para que esses/as permaneçam ocupados/as no *espaçotempo* das aulas. Existe o reconhecimento da necessidade de espaço físico diferenciado para o componente curricular; contudo, esses/as mesmos/as gestores/as acreditam não haver nenhuma diferenciação no que se refere à elaboração, desenvolvimento e domínio, seja dos planos de ensino ou das aulas, em sua relação com outros componentes, como é perceptível na narrativa abaixo.

Na Educação Física..., a sala do/a professor/a é lá, só tem uma quadra, o que, que o/a menino/a está fazendo fora da sala? Que, que você. "Porque o espaço é muito grande. Então, você vai trazer todo mundo para sua sala de aula, se você não consegue ter domínio, se não tem alternativa para isso, então você tem que mudar sua metodologia, professor/a". Então, assim, é o

que eu digo sempre, o/a professor/a é a pessoa, independente da disciplina, ele tem que fazer a diferença. [...] E na hora do planejamento: “como é que tá? Vamos lá, tá tudo ótimo. Não tem problema?”. Depois como é que vai reclamar lá no futuro que o/a aluno/a está com nota baixa? Então, assim, como qualquer disciplina (E. D. RAMOS, 2018, p. 10).

Pelas entrevistas e atividades acompanhadas, destaca-se nas escolas a tentativa de um cumprimento de questões mínimas e burocráticas, sem uma preocupação maior com os conhecimentos/saberes/conteúdos da Educação Física. A organização escolar proporciona, pelo menos para as escolas Alfa e Gama, espaços físicos e alguns materiais considerados fundamentais; entretanto, a cultura da Educação Física nas escolas parece estar mais direcionada a uma intenção de controle disciplinar dos/as alunos/as. Dessa forma, o planejamento e acompanhamento desses saberes são dispensáveis.

A percepção do registro normativo de controle dos/as alunos/as durante as aulas, a partir do não acompanhamento do planejamento em sua relação com os conhecimentos/saberes/conteúdos quanto da execução de questões burocráticas, ocorreram-me em especial motivo porque em todas as escolas aconteceu um fenômeno de mudança dos rumos da aula de Educação Física sem aviso prévio aos/às professores/as. Na ocorrência de qualquer contratempo com um/a professor/a ou componente curricular, a turma inteira era direcionada para Educação Física ou para o espaço destinado a tal. Essa dinâmica não levou em consideração as idades/turmas dos/as escolares ou o planejamento anteriormente preparado para ser debatido nas aulas, mas a resolução dessa adversidade imediata da escola, desconsiderando inclusive as portarias 019-R (DIÁRIO OFICIAL, 2018a) e 020-R (DIÁRIO OFICIAL, 2018b), que definem a ordem de prioridade para organização das aulas efetivamente dadas na ocorrência de algum problema no interior escolar, como será descrito com mais detalhes à frente (SILVA, 2018).

No tocante aos planejamentos das aulas ou Planos de Ensino, percebe-se uma diversidade na forma como os/as professores/as lidam com esses documentos, constituindo-os, de maneira geral, no próprio cotidiano, em suas aulas de PL. Esse processo produz os Planos de Ensino – que são documentos que apresentam ideias, identificações, saberes, conhecimentos, conteúdos básicos comuns, metodologias, avaliações e bibliografias, que podem nortear o desenvolvimento do que será desenvolvido ao longo do ano letivo (ou fragmento dele) no componente curricular e nos diferentes anos da escolarização; ou os planos de aula, que têm

como função desenvolver de maneira detalhada um fragmento referente a um dia de aula anteriormente descrito no plano de ensino (SILVA, 2018; PROFESSOR/A P. BARROS, 2018a; 2018b; 2018c; PROFESSOR/A P. NEVES, 2018; PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018).

Assim, foi possível perceber que os Planos de Ensino aos quais tive acesso possuem uma mesma organização e estruturação, apresentando: identificação da escola; série/ano; área de conhecimento; componente curricular; professor; carga horária; trimestre/ano; conteúdo básico comum (conteúdo, competências e expectativas de aprendizagem); metodologia; avaliação e bibliografia. Os conhecimentos/saberes/conteúdos¹²⁴ que são apresentados como essenciais a serem trabalhados pelo componente curricular Educação Física nos Planos de Ensino descritos acima foram: Alimentação, higiene e saúde; Corpo Humano; Danças Folclóricas; Ética e Cidadania; Esportes coletivos (voleibol; basquetebol; handebol); Folclore; Jogos recreativos e pequenos jogos; Projeto Copa do Mundo (PROFESSOR/A P. BARROS, 2018a; 2018b; 2018c; PROFESSOR/A P. NEVES, 2018; PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018).

Nenhum dos professores/as acompanhados disponibilizou os seus planos de aula diários para análise. Salvo engano de minha parte, arrisco-me a dizer que nenhum/a professor/a, durante o período ao qual estive presente nas escolas, produziu ou utilizou planos de aulas sistematizados em um papel no desenvolvimento de suas atividades docentes do componente curricular Educação Física. E apenas um/a dos/as professores/as (E. P. PEREIRA, 2018) tinha um caderno de anotações sobre o quê os/as alunos/as realizavam durante as aulas, no dia a dia, mas esse não me foi disponibilizado (SILVA, 2018). Esse movimento da não construção de planos de aula também pôde ser observado nas narrativas dos/as professores/as quando perguntados sobre como, no dia a dia, pensavam, organizavam e planejavam essas aulas, como por exemplo na descrição abaixo.

É o que estou te falando, eu chego aqui, e de acordo com o que eu tenho eu vou trabalhando com eles/as. Se deu muito problema, a gente já parte pra outra... [...]. Porque eu também não posso planejar uma coisa em cima do que eu não tenho. Não adianta eu planejar uma atividade de Handebol, uma atividade com corda, com cone, se eu não tenho nada disso na escola. Então eu tenho que trabalhar com o que eu tenho aqui na escola, infelizmente (E. P. BARROS, 2018, p. 6).

¹²⁴ Uma descrição e análises mais detalhadas sobre esses conhecimentos/saberes/conteúdos constam no item 3.2.

O planejamento feito “no papel”, ou seja, aqueles registros dos planos de aula, ensino e pautas¹²⁵ sistematizados para ser entregues à coordenação pedagógica têm que ter como incumbência e referência base a proposta curricular da SEDU/ES, o CBEE. Segundo o/a P. Barros, da escola Alfa, “Esse planejamento já vem do plano de curso, né? [...] Cada professor faz o seu. E dentro do que eu te falei, dentro dos parâmetros, do que o estado pede nas disciplinas e na faixa etária. Cada um tem o seu” (E. P. BARROS, 2018, p. 6). O/A P. Pereira, da escola Gama, também afirma seguir o cronograma entregue pela coordenação no início do ano, que é baseado na proposta da SEDU/ES (E. P. PEREIRA, 2018). De acordo com os/as entrevistados/as, é a partir dele que se estuda e planeja o conteúdo da Educação Física, tentando encaixá-lo ao cronograma proposto para o ano letivo.

Outra questão que aparece nos planejamentos é a indiferenciação entre as séries/anos escolares do Ensino Fundamental. Tanto nos Planos de Ensino (PROFESSOR/A P. BARROS, 2018a; 2018b; 2018c; PROFESSOR/A P. NEVES, 2018; PROFESSOR/A P. PEREIRA, 2018) quanto nas atividades que acompanhei, não foi possível identificar conhecimentos/saberes/conteúdos que apontassem para uma especificidade e/ou aprofundamento a ser produzido na dinâmica pedagógica do componente curricular Educação Física de cada série/ano e suas respectivas turmas (SILVA, 2018).

Olha, nós temos os horários de planejamento, mas eu tenho feito um planejamento único para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, eu trabalho do sexto ano até o nono ano, os nonos anos, eu trabalho, como eu disse, os jogos e as brincadeiras. E entrando uma ou outra coisa nesse meio de nos virar nos trinta. No se virar nos trinta, eu tenho colocado alguma coisa que possa ser útil e agradável, provavelmente regras, algumas regrinhas, que têm que ser lançadas para o Ensino Fundamental [...]. Então meu planejamento é feito o seguinte, nas séries do Ensino Fundamental eu trabalho jogos e brincadeiras, até então isso já vem de muito tempo (E. P. FERNANDES, 2018, p. 8).

Essa dinâmica pode ser um dos indícios que confirmam o entendimento de um/a dos/as gestores/as entrevistados/as, que afirma: “Nós ainda temos um problema com os conteúdos da Educação Física aqui na escola, a gente não vê acontecendo muita coisa na hora das aulas, mas o planejamento acontece assim” (E. D. CASTRO, 2018, p. 5). Como não ocorre uma diferenciação do que se constitui enquanto conhecimento/saber/conteúdo do componente curricular Educação Física

¹²⁵ Pauta é como a equipe pedagógica das escolas chama a síntese do registro do que foi realizado em cada aula de cada turma do componente curricular. Essa inserção deve ser realizada direto na plataforma (sistema) da SEDU/ES, que armazena os dados produzidos por toda a rede de ensino.

ao longo dos anos de escolarização, é difícil visualizar uma ação docente e pedagógica diferente dos/as professores/as e dos/as alunos/as durante as aulas, pelo menos no âmbito de análise dos/as gestores/as. Incurrendo na interpretação de que as aulas de Educação Física são todas iguais e/ou não ocorrem.

Dessa forma, também me parece correto afirmar que os processos de planejamento de escola e de ensino acompanhados nas escolas Alfa, Beta e Gama foram constituídos de maneira pouco coletiva e participativa, se pensados tal qual nos propõem Correia (1996), Gandin (2001), Palafox (2004), Terra (2004), Sayão e Muniz (2004), Venâncio e Darido (2012). Ou seja, esses processos se deslocam da lógica de uma produção coletiva interinstitucional que valorize o sistema escolar, sua formação, participação, aspirações, constituídas nas relações dos sujeitos envolvidos na (re)significação de sentidos e significados da prática pedagógica (TARDIF, 2002; PALAFOX, 2004; VASCONCELOS, 2008), para se aproximar de um planejamento baseado na lógica da racionalidade técnico-instrumental de cópia de uma estrutura já definida e estipulada, ou de regulação através do cumprimento formal de tarefas administrativas e institucionais.

Algumas exceções, ou melhor pequenas mostras, tentativas de aproximações entre os sujeitos de diferentes componentes curriculares e instâncias da organização pedagógica escolar ocorreram na escola Gama, onde o/a P. Pereira teve ajuda nos ensaios de quadrilha, tanto da coordenação, que se responsabilizou pelo som para o desenvolvimento da atividade, quanto do/a professor/a de Português, que auxiliou em alguns ensaios e se disponibilizou a “puxar” a quadrilha no dia de realização do evento (SILVA, 2018). Nessa mesma escola, também ocorreram conversas sobre o Projeto da Copa do Mundo entre a EFI e o componente curricular Arte. Porém, nesse último caso, essa tentativa não se efetivou, não gerou ações institucionais conjuntas posteriores a esse encontro (SILVA, 2018).

Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012), apoiados em Hagemeyer (1996; 2003; 2004), argumentam, em suas análises, a favor de significativas mudanças nas profissões e na maneira de se viver dos sujeitos pós-industriais e pós-modernos. Isso decorre por transformações políticas, sociais e culturais que possibilitaram, no espaço educacional, a

[...] diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação dos jovens e crianças; a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos (cujos impactos no alunado se dão de forma tão ou mais significativa, quanto à

intervenção dos docentes); a exaltação de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência são elementos que contribuem para a configuração de uma perplexidade docente, frente a uma sociedade em constantes transformações (WITTIZORECKI; MOLINA NETO; BOSSLE, 2012, p. 152).

Esses argumentos, associados a novos projetos educacionais, marcam outras demandas para o trabalho docente¹²⁶ da Educação Física no *espaçotempo* escolar e a cultura constituída outrora por estes. Antes a preocupação seria com as atividades a serem desenvolvidas, agora é necessária a produção de um componente que lide com um conjunto burocrático-normativo, com “[...] a gestão de conflitos e o atendimento de tarefas advindas de inovações curriculares” (WITTIZORECKI; MOLINA NETO; BOSSLE, 2012, p. 151), com as ações já características da docência, dentre outros afazeres que remontam à intensificação desse trabalho e sua desvalorização social.

Wittizorecki e Molina (2005) nos lembram de que o trabalho do/a professor/a de Educação Física ainda traz algumas especificidades. Para além daquelas comuns aos/às demais docentes da escola, que seriam as relações com os conhecimentos/saberes/conteúdos específicos da área, no nosso caso a cultura corporal, ainda temos as peculiaridades dos materiais e espaços. Por hora, a caracterização de sua falta pode indicar outra forma de desvalorização.

No tocante ao trabalho dos/as professores/as, os autores acima citados ainda sublinham o *status* de inferioridade que o componente curricular recebe em relação aos demais, sendo adjetivado de “fácil”, “com pouca exigência e trabalho”. Esses fenômenos também podem ocorrer em outros componentes, travestidos, por exemplo: em um filme que não se relaciona com a aula; na entrega de uma folha de papel para que os alunos desenhem o que quiserem; ou no famoso coelhinho de páscoa com rabinho de algodão para passar o tempo. Talvez essa visão mais voltada ao professor de EFI venha de sua história recente, na discussão da constituição dos conhecimentos a serem abordados na escola e também ao fato de que muitas vezes esse/a professor/a trabalha em espaços abertos, sem a proteção

¹²⁶ O trabalho docente está sendo concebido “[...] como o conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembleias administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar; o planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas; a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir de sua prática e o envolvimento e participação nas atividades de formação permanente, tanto promovidas pelo gestor público, quanto naquelas buscadas por iniciativa pessoal” (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005, p. 53).

das paredes de uma sala de aula comum e, por isso, é facilmente observado/a e analisado/a.

Vemos, então, que o trabalho docente não ocorre de forma isolada, estando inserido em uma complexa teia do cenário social, marcada pelas relações político-econômicas marcadamente capitalistas e por uma organização social e cultural em franca transformação, que no Brasil não é culturalmente, socialmente, economicamente das mais valorizadas (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005).

Oliveira e Frizzo (2017), ao analisarem dissertação e teses do PPG em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), afirmam que

Os estudos apontaram para a precarização da educação pública e da carreira docente, exaustiva jornada de trabalho, baixa remuneração, carência de infraestrutura e materiais para as aulas de EF. Constataram-se ainda a fragilidade da formação inicial, a carência de ações de formação continuada, políticas públicas insuficientes e o esgotamento profissional (OLIVEIRA; FIRZZO, 2017, p.378).

Os problemas descritos em conjunto com uma maior exigência e necessidade de trabalhar em um quantitativo de horas/aula/carga horária maior, em participar de outras dimensões da educação (reuniões, construção de PP, eventos, por exemplo), de atividades e tarefas administrativas mais frequentes, tem gerado o que Wittizorecki e Molina Neto (2005) denominaram de processo de intensificação do trabalho do/a professor/a. Oliveira e Frizzo (2017) também apontam que esse processo tem como um dos seus desdobramentos o adoecimento docente.

Olhando para os valores presentes na nossa sociedade, como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência, vemos que eles também afetam o trabalho docente, que por vezes é legitimado pelas avaliações do sistema de ensino ou por prêmios para aqueles que “seguem a cartilha”. Wittizorecki e Molina Neto (2005) apontam que esses valores colaboram para uma perplexidade docente frente às rápidas transformações da sociedade, visto que a reflexão e planejamento mais cuidadoso os contrariam.

Apesar de todos esses inconvenientes e refletindo sobre eles, os autores reforçam a importância de uma prática reflexiva e comprometida. Segundo eles, é notável e essencial que muitos/as professores/as permaneçam na luta, na resistência, com criatividade e esperança. Assim, eles/as constroem “estratégias de sobrevivência”, o que pode ser percebido tanto em pequenas coisas, como no uso

de materiais alternativos, quanto em lutas sindicais e mobilização para participação em políticas educacionais de governo.

Santos, Bracht e Almeida (2009), ao analisar narrativas biográficas de três professores/as de Educação Física, fazem uma reflexão sobre as estratégias que eles/as encontram para dar sentido e executar seu trabalho. Mesmo que eles passem por momentos de maior desânimo, existe a presença de parcerias, negociações, convencimentos que facilitam ou tornam seu trabalho mais significativo.

Ao retomar aos debates sobre planejamento no cotidiano escolar, foi possível aferir que, a partir do ano de 2018, segundo informações contidas nos registros do campo (SILVA, 2018), na entrevista de C. Ribeiro (E. C. RIBEIRO, 2018) e na Portaria N°20-R de 2018, que também cabe e é cobrado pelo/a pedagogo/a em sua relação com o/a professor/a, na elaboração do seu plano de ensino/aula, a produção de planos de aulas “extras” que devem ser mantidos,

[...] em meio digital, preferencialmente no ambiente virtual “SEDU/ES Digital”, ou na escola, banco de planos de aula da(s) disciplina(s) que ministra, conforme modelo no Anexo Único desta Portaria, à disposição do/a diretor/a e pedagogo(s) a(s) da escola, com no mínimo 05 (cinco) aulas à frente do dia letivo atual, visando garantir que não haja descontinuidade de conteúdo no caso de necessidade de ausência ao trabalho (DIÁRIO OFICIAL, 2018b, p. 13).

A intenção dessa medida aparenta ser mitigar os problemas causados pela falta ou pelo não comparecimento de qualquer professor/a, devido a imprevistos como atestado médico e/ou advindos de faltas planejadas como o seu não comparecimento no dia do seu aniversário ou abono¹²⁷. Ao passo dessas importantes razões para se estabelecer uma Portaria, também existe a possibilidade da não contratação de um/a profissional para suprir essa falta no espaço escolar. Para além da designação de servidores descrita anteriormente, também pode ser realizada

[...] a junção de turmas da mesma disciplina, [...], reorganização dos tempos escolares, [...] conceder carga horária especial a professor efetivo, [...] ampliar carga horária de professor em designação temporária (DIÁRIO OFICIAL, 2018b, p. 13-14).

¹²⁷ Abono é um direito dos servidores estaduais do ES, onde os mesmos recebem referente à 30 dias trabalhados ao mês, contudo o ano possui 365 ou 366 dias, para tanto foi criado esse “vácuo” de 5 a 6 dias, que pode ser recebido em forma de abono salarial e/ou dias de trabalho (SILVA, 2018).

Talvez essa falta de planejamento coletivo e a desvalorização dos/as professores/as de Educação Física seja amenizada com a presença do PCA (SILVA, 2018). Diferentemente de estudos, como os de Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008) e Lopes *et al.* (2016), que apontam para um avanço na prática cultural do planejamento escolar e de ensino, nas escolas acompanhadas parece ocorrer um distanciamento desse formato, devido a diferentes e diversos motivos, como demandas administrativas, continuidade do seu processo formativo e, por fim, pela tradição aparentemente vinculada à área de conhecimento que possibilita a não sistematização de seu trabalho docente.

4.1.1 – Relação planejamento, cobranças e avaliações

Considerando ainda a gestão escolar, as cobranças e avaliações são um ponto relevante, já que esse planejamento do que poderá ser desenvolvido enquanto conteúdos, ao menos no papel, tem como parâmetros essas demandas dos/as gestores/as, dos documentos e processos avaliativos. E isso parece ser de responsabilidade de diretores/as e coordenadores/as, como vemos no trecho a seguir. Quando os/as professores/as foram questionados/as acerca dessa cobrança da SEDU/ES, recebemos a seguinte resposta: “Olha, eu não sei essa parte mais pedagógica, quem poderia falar mais essa parte é o/a pedagogo/a, eu não sei” (P. BORGES, 2018, p. 9).

Formalmente, a SEDU/ES possui uma avaliação dos/as professores/as e demais servidores/as realizada via sistema. Os/as entrevistados/as demonstram conhecer esse processo avaliativo.

Sim, existe um instrumento institucional, que é a avaliação de desempenho individual (FADI¹²⁸), que é feita em designação temporária, como com professor efetivo é feita pela equipe pedagógica, né, onde a gente cita, coloca sugestões, aí isso fica no sistema, e o/a professor/a tem acesso e aí ele/a lê lá, quais seriam as atribuições, o que, que é que a escola espera dele/a e tal. Existe esse *feedback*. Existem as reuniões em que o/a pedagogo/a normalmente conversa com esses/as professores/as, né, isso só chega a mim mesmo se tiver uma necessidade mais extrema, mas normalmente o próprio corpo pedagógico já resolve essas questões (E. D. CASTRO, 2018, p. 8).

Essa avaliação ocorre por meio de um formulário *on-line*, encaminhado pela SEDU/ES, trimestralmente ou anualmente. E em relação ao conteúdo dessa

¹²⁸ Formulário de Avaliação de Desempenho Individual (FADI).

avaliação, os critérios citados foram: “ética, horário, realização, trabalho, responsabilidade” (E. P. BARROS, 2018, p. 9). Também aparece em algumas falas a avaliação do trabalho realizado.

Aqui na escola a gente faz essa avaliação trimestral, o que, que deu certo, por área, que inclui a área de Educação Física e tal. E o/a professor/a também faz uma avaliação durante todo o trimestre com os/as alunos/as. Os/As nossos/as professores/as aqui geralmente fazem através de presença, de frequência, faz também através das atividades que são desenvolvidas e também... E também através até de avaliação de prova, de trabalhos, de acordo com o conteúdo. Tem alguns/mas professores/as que solicitam (E. C. CAMPOS, 2018, p. 8-9).

Porém, assim como ocorre em relação ao planejamento, parece que se trata de uma etapa burocrática, afetando diretamente apenas os/as professores/as contratados/as (DTs¹²⁹), que podem não ser recontratados/as. O instrumento existe e é efetivamente realizado, porém, pelas falas, parece haver um descompasso entre as informações registradas e a realidade. Como relata P. Borges:

Eu acredito que sim, mas eu não vejo uma realidade. Entendeu? Eu vejo, na minha opinião, tá, na minha opinião. Aqui, eu não sei, porque tem menos de dois meses, são 25 dias, mas o que eu percebo assim no geral é mais uma coisa de fachada, mais uma coisa que ela só existe talvez no papel ou nos resultados ou alguém avalia, alguém fala que está tudo certo ou pouquíssimos entram nesse quantitativo (E. P. BORGES, 2018, p. 9-10).

Na fala dos/as professores/as, a cobrança vinda da SEDU/ES parece não influenciar tanto no dia a dia escolar. Para P. Gomes, não existe uma cobrança sobre o que ele realiza em sala de aula, apenas sobre o planejamento e de uma forma geral.

Existe muito pouco, muito pouco. A gente desenvolve o trabalho, a SEDU/ES quase não aparece aqui, tem uma representante lá da Superintendência, mas ela faz cobranças mais gerais, não faz cobranças específicas, pelo menos pelo que eu observo, tenho observado que não há cobrança específica em cada disciplina. É mais uma cobrança geral (E. P. GOMES, 2018, p. 10).

Novamente essa questão se concretiza nos papéis entregues à coordenação, como relata P. Neves, da escola Gama: “A escola cobra o nosso plano, né, e a gente tem que fazer plano de aula, plano de ensino anual e trimestral, agora se esse conteúdo foi dado, se alguém vai lá conferir minha aula? Não.” (E. P. NEVES, 2018, p. 9). O/A professor/a ainda explica como é feita essa cobrança dos planos:

¹²⁹ DT's são os/as professores/as em Designação Temporária, que possuem contrato temporário de trabalho com a SEDU/ES.

A partir do momento que você faz o seu plano o setor pedagógico da escola ele vai ver se ele está de acordo com o que a SEDU/ES manda, de repente precisa fazer alguma correção, alguma mudança, ou não, essa cobrança é feita sempre que você entrega o plano, ou de ensino anual ou trimestral que é o caso daqui. Essa escola me pediu trimestral (E. P. NEVES, 2018, p. 9).

Para P. Barros e P. Pereira, essa cobrança não foi realizada. “Se é realizado eu desconheço. Porque não... Eu acho que quem deveria fazer esse papel na escola é o/a pedagogo/a. Que deveria trabalhar nossas aulas, olhar e tal. Se avalia, se olha, eu desconheço, não sei” (E. P. BARROS, 2018, p. 9), e

Se existe, não me cobraram ainda. Porque eu acho que isso deveria partir do/a pedagogo/a, ver o que eu estou trabalhando, como eu estou trabalhando. [...] A única cobrança que eles/as me fizeram foi com relação a minha carga horária, que eu tenho 25 horas e que eu deveria estar mais envolvida com os projetos da escola, que eu deveria me apropriar mais dos/as alunos/as e desenvolver mais atividades com eles e estas coisas todas. Porque eu acho que aqui eles/as trabalham bem em cima de projetos. Termina um, faz o outro, termina um, faz o outro, mas fora isso não... (E. P. PEREIRA, 2018, p. 9).

Ou seja, ocorre uma cobrança operacional da materialização escrita dos planos de ensino/aula, visto que esses devem ser produzidos e entregues à equipe pedagógica. Contudo, o desenvolvimento das atividades propostas, e/ou parte delas, frequentemente não é acompanhado pela direção e coordenação. Esse fenômeno pode ser observado em todas as escolas, uma vez que os/as professores/as relatam trabalhar com determinados conhecimentos/saberes/conteúdos e registram isso em seus Planos de Ensino. Porém, no acompanhamento das aulas não foi possível visualizar essa dinâmica (SILVA, 2018). De certa maneira, essa análise também pode estar prejudicada nesta pesquisa, em especial porque os/as professores/as não têm o costume de produzir planos de aula diários específicos para cada turma, o que dificulta construir essa relação.

Mesmo quando há o relato sobre as cobranças, elas são relacionadas ao mínimo a ser cumprido. Como conta P. Fernandes, da escola Beta, quando questionei sobre essa demanda da escola:

A proposta existe, existem os planejamentos, mas não tem uma cobrança tanto quanto em outra disciplina. Isso aí, posso lhe dizer que a cobrança ela não... Ela existe, mas não é pela cobrança onde quer resultado do aluno-atleta. Ela quer resultado claro, para se passar do mínimo, para que ele possa, por exemplo, quando sair do Ensino Fundamental para o Médio, ele saber pelo menos o que é uma bola de Vôlei, o que que é uma bola de Basquete, que não tem como trabalhar aqui, mas pelo menos isso. As regras do jogo, eles têm que entender que têm regras. Agora pouco nós estávamos trabalhando com o básico do Futsal e foram criadas regras pelos/as próprios/as alunos/as. Então isso é possível. Então essa cobrança

da direção da escola com o/a professor/a, com o profissional da Educação Física, é como ele/a mesmo disse: “tenta fazer algo que possa ser feito aqui”. E aquilo que pode ser feito aqui, nós estamos tentando (E. P. FERNANDES, 2018, p. 13).

Nas falas da coordenação pedagógica e da direção, esse discurso sofre movimentos ou fraturas. Ambos narram uma cobrança, que estou chamando de operacional, que exige dos/as professores/as: a produção de documentos (planejamentos anuais, trimestrais e/ou mensais); que registrem o cumprimento da proposta curricular; a frequência no espaço escolar por todo o período de sua carga horária; o envolvimento nos projetos da escola; o rendimento dos/as educandos/as; a justificativa para desenvolvimento ou não das atividades e conteúdos abordados. Essa cobrança é feita através de reuniões e documentos advindos de uma demanda da SEDU/ES. Segundo os/as gestores/as, é recorrente a todos os componentes curriculares cumprir essa demanda, em especial seguindo as orientações da proposta curricular (SILVA, 2018).

Sim. Dentro da proposta da disciplina, sim. Por que ela exige isso, né? Ela exige, ela tem um currículo, ela tem uma ementa, uma proposta curricular e uma ementa dentro dessa proposta que o/a professor/a tem que seguir. Ele tem que seguir essa proposta, ele não pode trabalhar aleatoriamente. “Ah, porque é Educação Física, eu só vou jogar bola com o/a aluno/a na quadra”. A proposta não é essa. A proposta é que ele adquira aprendizado, como qualquer outra disciplina (E. C. RIBEIRO, 2018, p. 11).

Para o gestor D. Castro, essa cobrança poderia ser maior.

Sim, sim, nossos/as pedagogos/as cobram, conversam... Poderia haver uma cobrança maior, inclusive da gestão da escola, poderia. Talvez por outras atribuições nós até não tenhamos feito ou até mesmo pela às vezes... E a gente têm duas escolas, na verdade, uma de manhã e uma de tarde, o/a professor/a de Educação Física da manhã, ele/a é mais acessível, não sei se é porque ele/a é DT, apesar de não fazermos essa diferença aqui, mas ele/a é mais acessível, o/a nosso/a professor/a da tarde, apesar de ser um/a professor/a competente, ele/a não é tão acessível assim. Existe um acúmulo de atestados muito grandes dele/aa, para você ver, ele/a já está de atestado de novo, isso também prejudica um pouco a cobrança e o andamento (E. D. CASTRO, 2018, p. 7).

Assim, essa cobrança, mesmo que generalizada e baseada em aspectos operacionais, depende das características das pessoas envolvidas e do próprio componente curricular. Os/As gestores/as escolares (direção e coordenação) reconhecem algumas das especificidades da Educação Física, tanto relacionadas com a cultura envolvida no âmbito do componente, quando dos espaços utilizados e necessários para o desenvolvimento dos conhecimentos/saberes/conteúdos da mesma, como pode ser visto na fala abaixo.

Existe o seguinte, a gente tem que ter, como em qualquer disciplina, novamente. O que, que a gente cobra muito das outras disciplinas, tipo formais, vamos dizer assim... Tradicionais... Porque antigamente se trabalhava muito com teoria, teoria, teoria, teoria, teoria... Hoje em dia você tem que trazer o quê? Você tem que trazer esse/a menino/a para a prática [...] Já na Educação Física é o inverso. Na Educação Física o correto é você dar ali a aula, você explicar a teoria e vir direto para a prática. Muitos/as professores/as, na verdade, ou invertem, ou não fazem. Eles fazem direto a prática e o/a aluno/a fica pelo achismo, “Ah! Isso não pode... Isso não pode... Você deu uma cortada... Isso não pode”. Então, assim, o/a aluno/a acaba perdendo conhecimento, porque não foi passado a ele/a. Então, mais do que qualquer uma outra, a Educação Física tem essa possibilidade, porque ele/a tem os dois espaços de aprendizagem, a sala de aula e a quadra (E. D. RAMOS, 2018, p. 10-11).

Dessa forma, a coordenação pedagógica tem a função de atuar junto ao/a professor/a para que os conhecimentos/saberes/conteúdos sejam trabalhados de uma forma a atingir os/as alunos/as. Através de intervenções que contribuam para a efetivação da atividade docente do profissional, porém, no cotidiano do espaço escolar, essa dinâmica nem sempre acontece. Como descrevemos anteriormente, o trabalho no âmbito pedagógico sucumbe a demandas administrativas, com a coordenação tendo que gastar boa parte do seu tempo com preenchimento de planilhas advindas da SRE Carapina e da SEDU/ES, organização de materiais para avaliações externas, dentre outras atividades (SILVA, 2018).

No que diz respeito às especificidades do componente curricular Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, uma cobrança e/ou atividade das mais relatada pela equipe pedagógica são os “Jogos na Rede”¹³⁰. Eles são citados como um momento também de “mostrar serviço”, uma vez que as escolas envolvidas nessas disputas apresentam as “habilidades esportivas”, supostamente adquiridas nas aulas de Educação Física ou em treinamentos específicos da “modalidade esportiva” em questão, realizadas no contra turno escolar. Apesar dos “Jogos na Rede” não contarem com a participação dos/as alunos/as do Ensino Fundamental, aqui analisado, praticamente toda a equipe envolvida na pesquisa os reconhecem como atividade marcadamente importante, ganhando de certa forma destaque nas ações da SEDU/ES para o componente curricular.

¹³⁰ O “Jogos na Rede” é uma ação esportiva e cultural entre os estudantes do Ensino Médio das escolas da rede estadual de ensino. A proposta é ampliar e sistematizar os conhecimentos dos jovens estudantes sobre as diversas linguagens artísticas e esportivas. A ação visa também a formação para a cidadania. O campeonato é dividido em duas etapas: a primeira envolve as escolas de Ensino Médio de cada Superintendência Regional de Educação (SRE), que disputam entre si. Os campeões de cada modalidade se classificam para a fase final, que reúne representantes de escolas de todo o Estado. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/jogos-na-rede>

Existe, e por parte da SEDU/ES, a SEDU/ES faz essa cobrança em reuniões, essa cobrança é feita através do/a pedagogo/a, do/a diretor/a da escola. [...] É também para o Ensino Médio essa cobrança... É uma forma de cobrar, eu acho, através dos Jogos na Rede, porque daí tem toda... É para o estado, todas as escolas estaduais participam desses jogos. [...] Também, só que assim não existe uma atividade a nível de... Igual os Jogos na Rede para o Fundamental, existe para o Ensino Médio. Mas a cobrança existe da mesma forma (E. C. CAMPOS, 2018, p. 7).

Está começando agora, inclusive nós recebemos portarias que já existiam, mas agora eles estão colocando mais evidente, como mais uma cobrança, a questão dos projetos. Então houve um bom tempo em que essa cobrança não existia, só na época dos jogos na rede, fora dos jogos na rede não existia. Agora não, eles já estão mandando desde o início alguma coisa, cobrando a participação efetiva dos/as professores/as de Educação Física (E. D. CASTRO, 2018, p. 7).

Não existe uma avaliação externa voltada para a Educação Física. Uma avaliação que é muito legal, que daí não é uma avaliação escrita, mas é uma avaliação de campeonato, vamos dizer assim, é que a Secretaria de Educação, o Ensino Médio, faz parte dos Jogos da Rede. E que o nono ano não faz. Então é uma vez por ano, uma semana de Atividades Físicas, com Esportes selecionados, que a escola mesmo coloca lá quem quer participar, dependendo dos atletas que tem na escola. Mas ainda não pega o nono ano (E. D. RAMOS, 2018, p. 12).

As cobranças, como denominado pelos/as professores/as, ou o processo avaliativo é constituído por dois lados da mesma moeda. O primeiro é relacionado às determinações advindas da SEDU/ES, que especificam, a partir do seu calendário e normativas, que o ano letivo tem que ser constituído por 3 (três) trimestres, com os 2 (dois) primeiros representando 30 (trinta) pontos, cada, da nota dos/as alunos/as e o terceiro, 40 (quarenta) pontos. Também são definidos pela Secretaria os períodos em que se encerra cada trimestre letivo, que o processo avaliativo deve conter diferentes instrumentos e a avaliação de sistema (PAEBES) é realizado pela mesma (SILVA, 2018).

A segunda face dessa moeda é constituída pelo processo avaliativo que ocorre na instituição escolar e no componente curricular Educação Física. No caso da escola Alfa, por exemplo, foram definidos como instrumentos avaliativos para o primeiro trimestre letivo: “prova [10 (dez) pontos], atividades diárias [10 (dez) pontos] e trabalhos [10 (dez) pontos]” (SILVA, 2018, p. 10). Contudo, mesmo com a definição da escola dos instrumentos avaliativos, o/a professor/a de Educação Física não obrigatoriamente segue essa dinâmica, afirmando que “A avaliação é por presença e participação nas aulas, 20 (vinte) pontos participação e 10 (dez) disciplina” (SILVA, 2018, p. 13).

Segundo a entrevista de D. Ramos, da escola Gama, as avaliações escritas ocorrem da seguinte maneira: “Eles têm os dias de prova, está dentro do calendário. Então, para você dar a prova, você tem que dar o conteúdo. Então isso já demonstra que o menino, ele tomou domínio dessa teoria que foi dada” (E. D. RAMOS, 2018, p. 11). Elas ocorrem de formas diferentes nas escolas acompanhadas. E novamente são muito mais objetivadas na fala de gestores/as.

Então é igual nós aqui, como eu falo pra você. Nós, dentro da proposta pedagógica da escola Gama, ele tem que agir como qualquer outra disciplina, ele tem que avaliar, ele tem que dar recuperação paralela, ele tem que dar prova. É claro que em alguns momentos a gente deixa até para que seja opcional, porque dependendo do conteúdo que o/a professor/a está trabalhando requer a prova, outro momento não, só uma atividade avaliativa. Que atividade avaliativa é essa? Pode ser um trabalho, pode ser um trabalho teórico, igual te dei o exemplo do/a professor/a que trabalhava aqui, que dava um trabalho teórico, depois ele/a dava a prova, depois ele/a dava a prática. Ou seja, nós cobramos as avaliações do/a professor/a de Educação Física da mesma forma que a gente cobra das outras disciplinas (E. C. RIBEIRO, 2018, p. 12).

As avaliações escritas, nas escolas acompanhadas, compõem parte da nota formal dos/as alunos/as e possuem data determinada no calendário escolar. Os/as estudantes precisam alcançar pelo menos 60% da pontuação, total destinada para o ano letivo, para serem aprovados para o ano ou etapa seguinte do seu processo de escolarização. Nas observações percebemos algumas avaliações realizadas pelos/as professores/as. Na escola Beta, o/a P. Fernandes comentou que a “participação, disciplina e frequência são os elementos para a avaliação dos alunos” (SILVA, 2018, p. 66). Isso se repete na escola Gama, onde a avaliação é realizada considerando a participação e trabalhos realizados pelos/as alunos/as, como pode ser observado no fragmento abaixo:

Após a entrega dos trabalhos o professor explicou novamente a avaliação realizada pela disciplina no trimestre que foi composta por: Produção de um vídeo de 3 a 5 minutos sobre basquetebol (fundamentos, regras) (o valor de 11 pontos); Trabalho sobre gravidez (no valor de 9 pontos); Prova (no valor de 10 pontos). O trabalho de recuperação foi sobre os temas: Anorexia, Bulimia, Obesidade. Com os alunos tendo que falar sobre as doenças, o principal grupo de pessoas atingidas e suas formas de tratamento (SILVA, 2018, p. 151-152).

Outros instrumentos avaliativos que obrigatoriamente devem ser implantados pelas escolas são as avaliações de sistema (Prova Brasil e o PAEBES), que são definidos e encaminhados pela SEDU/ES, tendo como componentes curriculares valorizadas o Português e a Matemática (SILVA, 2018) e alguns outros

contemplados em determinados anos, como podemos perceber ao perguntar para o/a diretor/a se é realizada alguma avaliação da escola ou da SEDU/ES sobre esses conhecimentos que são trabalhados.

Não, assim, notadamente para a Educação Física não. Não, porque é avaliado no geral. Porque existe a prova do PAEBES, que na verdade pega quais as duas disciplinas? Português e Matemática. E de dois em dois anos muda, Geografia e História, Ciências e Biologia e tal. Mas igual Sociologia, Filosofia... Não tem. Então, Educação Física fica como elas. Agora como é avaliado no geral? Internamente, com as notas, que diz respeito à aprendizagem. [...] A gente visualiza essas disciplinas, como Filosofia, Sociologia, Educação Física mais internamente (E. D. RAMOS, 2018, p. 12).

É a partir dessas avaliações de sistema que se define, ao olhar de algumas instituições e sujeitos, o nível de aprendizagem dos/as alunos/as. Como exemplo, podemos observar o registro da escola Beta:

Passados alguns minutos, os/as professores/as começaram a comentar sobre o nível da aprendizagem dos/as alunos/as e sobre o nível de cobrança do PAEBES, sendo ambos muito baixos, segundo eles. Mesmo sendo baixo o nível de cobrança da avaliação, os/as alunos/as da escola estão abaixo da média estadual (SILVA, 2018, p.77).

Tenho dúvidas se seria possível pensar o processo de escolarização e os níveis de aprendizagens dos/as alunos/as tendo como referência apenas as avaliações de sistema, tal qual elas se constituem na atualidade. De acordo com Veiga-Neto (2007), existe, nesse sentido, um desencaixe entre o que se propõe em realizar e os desejos do que se anseia advir da escolarização. Ainda dialogando com esse autor, é possível dizer que em determinados momentos históricos esse processo é sentido e descrito pelos sujeitos envolvidos como uma crise.

Essa ideia pode também estar dada como uma fissura que dificulta e às vezes impede a constituição de uma relação pedagógica e o desenvolvimento do trabalho docente. Na seção a seguir, vamos falar acerca dos elementos estruturais que, segundo os/as gestores/as, são possibilitados para o componente curricular EFI. Já para os/as professores/as, essas condições de possibilidade não estão vislumbradas.

4.2 – ESTRUTURA FÍSICA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Um próximo ponto dentro da organização escolar que afeta o currículo é a estrutura. Entendo aqui por estrutura as condições da escola em relação ao espaço físico, à disponibilidade de materiais, às relações de trabalho, à organização de cargos e funções e aos tempos disponíveis para essa organização. Cada um desses pontos pode influenciar a formação de estudantes e docentes, mesmo que, à primeira vista, pareçam apenas questões operacionais.

Na produção do campo de pesquisa, pude notar que as escolas apresentam algumas condições favoráveis a Educação Física. A escola Alfa, que foi reconstruída há poucos anos, possui salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, laboratório para a área de ciências naturais, sala para atividades artísticas, ginásio (com vestiário e almoxarifado), duas quadras externas, pátio com mesas de jogos e tabuleiros, refeitório, cantina/lanchonete, espaço administrativo (com salas para secretaria, direção, coordenação e professores), acesso para pessoas com deficiência (elevador, rampas, auditório, banheiros) (EEEFM ALFA, 2016a; SILVA, 2018).

A escola Beta, em relação ao espaço físico, tem algumas dificuldades. No tocante à Educação Física, aparentemente o que faz mais falta é a quadra, já que ela possui apenas um pátio onde são realizadas as atividades. A estrutura física conta com biblioteca; secretaria; refeitório; cozinha para funcionários; cozinha para produzir a refeição dos alunos; sala dos professores; da pedagoga; da direção; da coordenação; banheiros para funcionários; banheiros para deficientes; pavilhão de salas de aula; pátio; sala para a Educação Física¹³¹ (SILVA, 2018, p. 67). No pátio, existem vários bancos de concreto. Durante as observações, o/a professor/a comentou sobre a necessidade de haver ginásio ou quadra onde ele/a “[...] pudesse fechar e ficar com os/as alunos/as de sua turma” (SILVA, 2018, p. 93). Segundo ele/a, isso “dificulta o trabalho” (SILVA, 2018, p. 93). De fato, durante a produção dos registros pude ver alunos/as de outras turmas circulando e interferindo nas aulas de Educação Física.

A escola Gama tem 15 (quinze) salas de aula e uma estrutura bem interessante que une, através de corredores, salas de aula; salas administrativas (secretaria, coordenação); sala dos/as professores/as, do pedagógico, do/a diretor/a e de recursos; refeitório; cozinha; banheiros.

¹³¹ Esse termo é utilizado para descrever uma sala da escola Beta onde é guardado vários materiais, entre eles os disponíveis para utilização nas aulas de Educação Física.

O espaço externo é bem grande, à frente e em uma das laterais tem um pátio, que também é utilizado como estacionamento, na outra lateral tem a quadra poliesportiva com arquibancada e um espaço organizado e demarcado como uma quadra de voleibol. Atrás da escola tem um espaço sem construção todo gramado (SILVA, 2018, p. 129).

No entanto, com exceção da quadra poliesportiva e a quadra de voleibol ao lado, os demais espaços são pouco utilizados, pois ficam próximos às salas de aula fechadas, podendo causar certo desconforto aos demais professores/as. Não possui elevador, mas tem sala para alunos/as com graus de maior deficiência que necessitam de acompanhamento especializado, além de rampas de acesso. Também não possui vestiários e almoxarifado, mas tem ginásio, quadra externa, espaços externos que podem ser utilizados para arremessos e saltos, por exemplo (SILVA, 2018).

Perguntei a todos/as os/as entrevistados/as se eles/as consideravam ter condições estruturais e pedagógicas para o desenvolvimento da Educação Física na escola. Nas escolas Alfa e Gama, todos/as acreditam possuir o espaço físico necessário para a Educação Física, mas não há consenso entre docentes e gestores/as sobre as condições de materiais e pedagógicas. Vejamos a fala de um/a professor/a da escola Alfa:

Estruturais eu não tenho condições nenhuma, não tem nada. Estruturais não, físicas, porque estrutura física nós temos, né, e muito boa por sinal. É o que eu falei para você, eu não tenho estrutura de material. Não tem como fazer nada. Agora a questão da estrutura pedagógica também é fraca, também não acontece. Mesmo porque não adianta também eu ter a estrutura pedagógica, se eu não tenho material. Como que vai funcionar? Uma coisa está ligada a outra. Ainda mais a Educação Física que é muito ligada à prática (E. P. BARROS, 2018, p. 7).

Agora, a fala do/a gestor/a:

[...] 100%, na minha opinião, tem condições. [...] Porque tem a estrutura, nós temos o/a profissional habilitado para isso, entendeu? Material para Educação Física sempre que é solicitado, tem o material entendeu? Infelizmente não acontece, mas tem estrutura sim. [...] Eu acho que falta um empenho maior por parte do/a profissional de Educação Física, eu vou dizer o porquê. Porque se é uma matéria que os/as alunos/as não faltam e que os/as alunos/as gostam é a Educação Física, eu acho que falta assim ser trabalhado de uma forma melhor, entendeu? (E. C. CAMPOS, 2018, p. 6).

As dificuldades de estrutura física se aprofundam na escola Beta, já que o espaço não é adequado e acaba interferindo em outras atividades da escola. O/a professor/a relata também a falta de materiais e de apoio pedagógico. O trecho abaixo demonstra essa insatisfação do/a professor/a:

Não, aqui na escola é impossível, é impossível desenvolver um trabalho a nível com Ensino Fundamental e Médio [...]. O espaço físico me falta. Então, me faltando o espaço físico, eu não tenho como segurar aluno/a na sala de aula, e nem muito menos colocar num espaço físico, onde é de todos e por prática propriamente dita do esporte. Então infelizmente me falta esse espaço. E a gente tem feito o quê? Trabalhado em sala de aula, no espaço físico. E aí nós temos um problema, o que fazer nos dias de chuva? Vamos trabalhar com Dama, com Dominó? Vamos trabalhar com Lutas? Nós temos inclusive tatame aqui na escola, mas eu não tenho habilidade para trabalhar com todas as Lutas. Trabalharia com Jiu-Jitsu, com Judô. Mas e aí? (E. P. FERNANDES, 2018, p. 12-13).

Na escola Gama, a diferença de fala dos/as professores/as e gestores/as é menor, mas também demonstra insatisfações dos dois lados. Os/as professores/as consideram o espaço físico bom, mas apontam a necessidade de melhoras em relação ao acesso e aos bebedores. Um/a deles/as comenta que a estrutura é suficiente para o que a SEDU/ES pede ao componente curricular.

Estruturais a SEDU/ES, por exemplo, no caso da oitava série [nono ano]. Aqui, ela cobra Esportes Coletivos comuns, então a gente precisa de uma quadra, uma bola, basicamente. O que não dá, a gente adapta, que é uma das coisas importantes na Educação Física, que é exatamente fazer adaptação para fazer a inclusão. Então eu acho que dá, claro que poderia ser melhor sim, você poderia ter cinco bolas de cada esporte para trabalhar melhor, claro que sim, mas dá para fazer dá para fazer, o que está previsto no conteúdo da oitava série que é o que eu dou aula, o que eu tenho acesso hoje, dá para fazer (E. P. NEVES, 2018, p. 8).

Isso é reforçado pela fala de um/a dos/as gestores/as da escola:

A estrutura, ela nos dá essa condição. Aí eu não falo só da quadra, né? Eu falo de toda a estrutura da escola. Então, nós temos auditório, nós temos biblioteca, nós temos sala de informática, sala de aula, mais o espaço externo e interno da escola, mais a quadra de Educação Física que é uma sala de aula para o/a professor/a de Educação Física. Inclusive, nós enfatizamos isso para o/a aluno/a. O/A professor/a de Educação Física tem até um privilégio, ele tem a sala de aula teórica e ele tem uma sala de aula prática, porque a quadra é uma sala de aula prática. Então aqui, em matéria de estrutura dá para desenvolver a aprendizagem do/a aluno/a. E na disciplina de Educação Física ele vai ter total condições de trabalho. Porque tem material esportivo, o /a diretor/a fez umas parcerias, por exemplo, bola, essas coisas a gente ganha lá da SEJUS¹³². [...] Mas, tem uma sala lá de informática, nós temos mais de vinte computadores com quadro digital. Pra o/a professor/a de Educação Física é maravilhoso, quer passar lá uma regra, um vídeo, sei lá o quê, dar uma aula teórica, então a estrutura tem., pedagogicamente falando também tem uma estrutura muito boa (E. C. RIBEIRO, 2018, p. 10).

Em relação ao material esportivo, os/as professores/as da escola Alfa afirmam não ter. Também presenciei os/as alunos/as reclamando da falta de

¹³² Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS).

materiais (SILVA, 2018). A falta de materiais aparentemente, em alguns momentos, justifica o não planejamento.

A gente, por exemplo, vamos, nós temos... Lá... dentro da proposta da SEDU/ES, nós temos que trabalhar todas as modalidades esportivas. Vamos dizer a parte das modalidades. O Handebol eu não consigo trabalhar, porque eu não tenho bola de Handebol, eu não tenho material. Então, eu não insiro o Handebol nas minhas aulas. O Voleibol a gente consegue já trabalhar, mesmo com uma bola. Pelo menos uma iniciação a gente consegue dar. Você vê que os/as meninos/as, já tem menino/a que sabe, consegue fazer alguma coisa... Então é de acordo com o material que eu tenho na escola. Infelizmente não dá para... Porque o papel é uma coisa, a prática é outra. Não tem, sem material é impossível seguir qualquer proposta pedagógica. Não tem como (E. P. BARROS, 2018, p. 7).

Novamente, assim como demostrei no planejamento, para o/a P. Barros, o que está colocado que tem na escola não é necessariamente o que está disponível, ou seja, está apenas no papel. Isso também torna mais precário o trabalho dos/as professores/as, como aponta outro/a professor/a:

[...] Daí a gente volta naquela questão, aqui nós temos um excelente espaço físico, mas nós temos muita carência de materiais. Então você tem essa falta de parâmetros para você estar lidando. Aí acaba deixando, o/a professor/a também acaba se acomodando, você tem isso aí, vai ser só isso aí. Às vezes o/a professor/a tem que botar material dele para trabalhar, porque a escola não tem material que você realmente necessita ou, se tem, é de maneira precária, que são aquelas bolas que você viu, são bolas lá do presídio, aquelas bolas que machucam, machucam demais as crianças, machucam muito enfim (E. P. BORGES, 2018, p. 8).

Nas atividades que acompanhei, de maneira geral, existe uma precariedade de estrutura material para o desenvolvimento das aulas, em especial se nos atentarmos para os conhecimentos/saberes/conteúdos do componente curricular EFI, propostos pelo CBEE. O conjunto de materiais que encontramos pode ser dividido em dois grupos. O grupo dos materiais comuns a todas as escolas, que se restringiram a duas ou três bolas de futebol, duas ou três bolas de voleibol, uma rede de voleibol e aparelho de som. E o grupo de materiais específicos de cada uma das escolas, que são: escola Alfa – 9 (nove) bolas de basquetebol; 2 (dois) mastros; 1 (uma) bola de handebol; 2 (duas) mesas e bolas de totó; 1 (uma) mesa e bolas de tênis sobre ela; tabuleiros de dama e/ou xadrez e suas respectivas peças; 1 (uma) peteca; 4 (quatro) redes para gol; redes de voleibol. Escola Beta – colchonetes; cones; cordas; 2 (duas) bolas de basquetebol; 1 (uma) mesa de tênis de mesa e outros materiais estragados armazenados na sala de EFI/almoxarifado. Escola Gama – redes para gol; 2 (dois) mastros; 2 (duas) tabelas de basquete; 2 (dois) gols

(SILVA, 2018). Dessa forma, não se trata apenas do material, mas talvez da quantidade e das condições deles. Notei que mesmo com número reduzido, outras modalidades poderiam ser trabalhadas nas aulas.

Ainda em relação aos materiais, um tema que surgiu nas entrevistas e nas atividades que acompanhei foi o uso dos materiais em outros momentos que não as aulas de Educação Física, especialmente, quando uma turma fica sem professor/a. Registrei isso em meu diário na escola Alfa:

No momento da conversa [reunião], foi decidido que amanhã após o recreio terá atividades com os materiais de Educação Física para segurar os/as alunos/as na escola. A Educação Física parece que está sendo utilizada, pelo menos neste momento, como uma atividade que agrada aos/às alunos/as e resolve o problema da escola de mantê-los até o horário final do turno em “aula” na escola (SILVA, 2018, p. 16).

A coordenação, no momento relatado e em outros, acabou distribuindo os materiais sem supervisão para entreter os/as alunos/as, o que acaba gerando desgaste e eventualmente desaparecimento dos mesmos. Os/as professores/as de Educação Física, no geral, não apoiaram essa prática nas escolas, demonstrando preocupação com a finalidade e as consequências dessa postura.

A constituição da gestão, organização, planejamento e estrutura no espaço escolar produz relações entre escola, professores/as e alunos/as, estabelecendo modos e entendimentos da Educação Física. No próximo capítulo busco, desenvolver e analisar algumas dessas relações no cotidiano e na cultura escolar das escolas Alfa, Beta e Gama.

5 – COMO E QUEM FAZ EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo, tenho em vista refletir sobre o “como” da Educação Física nas escolas analisadas. Trato brevemente sobre a organização das aulas e as formas de trabalhar os conteúdos; a gestão escolar; e as relações entre docentes e estudantes, que têm um importante papel nos saberes e manifestações corporais nos/dos/com os cotidianos da Educação Física escolar.

5.1 – A ORGANIZAÇÃO DA AULA OU O RITUAL DO DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO: “NA TEORIA A PRÁTICA É OUTRA”¹³³

A prática pedagógica em Educação Física, é tradicionalmente ou idealmente um encontro entre professores/as e alunos/as no ambiente escolar para se trabalhar conhecimentos/saberes/conteúdos. Em meus registros, percebi uma diversidade desses encontros, de maneira que, por vezes, questionei se aquilo era mesmo uma “aula”. Problematizando esse espaço, González e Fensterseifer (2006) discorrem sobre o fato de que, para se constituir enquanto aula, a atuação docente deve conter

[...] uma intervenção intencionada por parte do professor para possibilitar o acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade particular, considerados responsabilidade da escola, e, na qual, se empenha em envolver a totalidade dos alunos que pertencem de direito ao grupo administrativamente definido como turma, que, por sua vez, se articula com uma sequência de aulas dentro de um projeto, o que exige procedimentos didático-pedagógicos específicos e se desenvolve num tempo específico (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006, p. 6).

Em contraponto, há o fenômeno da “não aula”, ou seja, no período escolar destinado ao componente curricular, não se cumprem requisitos mínimos que configurem esse momento enquanto aula. Entre um e outro, talvez existam diferentes formas de trabalho na Educação Física.

Como apresentei no capítulo anterior, analisei 162 (cento e sessenta e duas) aulas, ou talvez seja melhor dizer que analisei encontros ou momentos direcionados às aulas. Apresento, no quadro 9, uma tipologia desses encontros acompanhados nas escolas Alfa, Beta e Gama durante parte do ano letivo de 2018.

¹³³ Estamos tomando emprestada essa expressão do texto de Bagnara e Fensterseifer, quando eles afirmam que “[...] há certa orfandade de sentidos e significados para implementar a intervenção pedagógica em Educação Física” (2016b, p. 328).

Quadro 9 – Formas de organização dos encontros de Educação Física analisados

TIPOS DE AULA	ALFA	BETA	GAMA	TOTAL	% DE 162
Entrega de materiais	43	12	20	75	46,3
Entrega de materiais com interferências	0	14	17	31	19,2
Intervenção Simples	0	8	1	9	5,5
Intervenção Sistematizada	9	11	17	37	22,8
Outras ocorrências ¹³⁴	2	0	8	10	6,2

Fonte: o autor (2020).

Considereei como “entrega de materiais” os momentos em que os/as responsáveis pelos encontros disponibilizam materiais como bolas, rede, jogos de tabuleiro e os/as estudantes se auto-organizavam para realizar as atividades¹³⁵. Quando o/a professor/a acompanhava as atividades e fazia explicações pontuais, por exemplo, como realizar a manchete do vôlei ou marcava os pontos de um jogo organizado pelos/as alunos/as, considereei como “entrega de materiais com interferências”. Os dois casos distanciam-se da descrição de González e Fensterseifer (2006), podendo talvez ser caracterizados por “não aulas”.

Almeida (2017), ao realizar uma revisão sobre os temas das “práticas cotidianas inovadoras” ou das “boas práticas” na Educação Física escolar, que também me parecem divergentes das “aulas” caracterizadas por “entrega de materiais” e “entrega de materiais com interferências”, vislumbra um conjunto de causas que de certa maneira dificultam esse processo de inovação e/ou boas práticas na cultura escolar, tais como:

[...] o trabalho isolado em vez de coletivo; a falta de conhecimento, por parte da escola, da função da Educação Física; o não reconhecimento do trabalho que o professor realiza; a relação burocrática e tarefaira que a escola exige dele; a valorização exacerbada da cultura esportiva; a inexistência de infraestrutura e de condições objetivas para realização das práticas etc. (ALMEIDA, 2017, p.12).

¹³⁴ Conversa em sala com a turma sobre disciplina; quem pôs fogo dentro da sala; provas de História, Português, Inglês e Matemática; ficaram em sala, pois não podiam descer; prova de recuperação e explicação do trabalho; Olimpíada de Matemática; atividades com todas as turmas no auditório.

¹³⁵ É importante registrar que das 75 (setenta e cinco) aulas com entrega de material, na escola Alfa 22 (vinte e duas) ocorreram sem supervisão de um/a professor/a e 3 (três) com a presença de outro/a docente. Isso ocorreu, também, em decorrência de licença médica de um/a professor/a da disciplina e pela falta de profissionais de outros/as componentes curriculares. Assim, os/as alunos/as eram direcionados/as para a “Educação Física”.

Várias das causas apontadas acima por Almeida (2017) também incidiram neste estudo de tese, representando dificuldades, complexidades e ambiguidades do ambiente escolar. Essas ações são produtoras de uma cultura escolar que possibilita que a Educação Física se pautar no uso de materiais didáticos (bolas, redes, cones, cordas, etc.) que possam contribuir para a prática de atividades esportivas como elemento corporal e estruturante de suas aulas em detrimento das práticas pedagógicas planejadas e sistematizadas que estabelecem relação entre os conhecimentos/saberes/conteúdos do componente curricular, os sujeitos, os *espaçotempos* das escolas e os seus diversificados cotidianos.

Na circunstância do/a professor/a propor as atividades que deveriam ser realizadas, direcionando ou mudando o rumo da aula, denominei de “intervenção”, sendo “simples” quando era apenas uma parcela da aula ou uma sugestão que poucos/as alunos/as seguiam. Já a “intervenção sistematizada” ocorreu quando a ação proposta foi central, direcionando a maior parte dos/as estudantes no *espaçotempo* das aulas ministradas, que, no geral, já estavam preparadas ou organizadas pelos/as docentes.

Dessa forma, a “intervenção sistematizada”, que neste estudo corresponde a aproximadamente 22,8% dos encontros acompanhados, existe. Contudo, possui uma representatividade reduzida. Digo isso por interpretar que essas são ou deveriam ser o mais próximo do que é defendido por González e Fernsterseifer (2006) como “aulas”. No sentido de um componente curricular, que através da ação da escola e de seu conjunto de trabalhadores/as, tem a responsabilidade de desenvolver nos grupos escolares definidos para tal, conhecimentos/saberes/conteúdos e capacidades, dentre outros, pensados pedagógico e didaticamente de maneira específica.

As ocorrências de aulas com intervenção sistematizada foram sugeridas e conduzidas pelos/as professores/as, referenciadas especialmente nos saberes e manifestações dos Voleibóis, Futevôlei, Brincadeiras, Alimentação e distúrbios alimentares na escola Gama; Futevôlei, Voleibóis, Atividade Física e saúde na escola Beta; e Atividade física e saúde na escola Alfa. Essa denominação também incorpora as aulas realizadas na sala de aula com paredes, mesas e cadeiras das três escolas. Porém, ao olhar para uma sequenciação das aulas nas diversas turmas, com exceção das aulas sobre alimentos e distúrbios alimentares, não me parece haver uma progressão dos conteúdos ou uma dinâmica de continuidade,

mas sim uma descoberta a partir da vivência de uma modalidade esportiva, uma manifestação corporal ou de um saber proposto a ser debatido, que, nas aulas seguintes, não são retomados.

Ou seja, foi proposta a realização de uma manifestação/prática corporal e, nesse processo, explicados questões e movimentos (entendidos a partir da realização dos fundamentos básicos de determinada prática corporal) aos/às alunos/as. Na aula subsequente da turma, a proposição era realizar outra atividade que poderia ser relacionada a outro conteúdo e/ou saber. Já as práticas pedagógicas ocorridas nas relações com outros saberes, que não vinculados às modalidades esportivas, como alimentação, atividade física, saúde, ocorreram mais especificamente no formato de explicações dos/as professores/as.

Na sequência do debate sobre as aulas caracterizadas como “entrega de materiais”, com ou sem interferências (que, somadas, compõem 65,5%), algo muito próximo ao que acompanhei nas escolas também apareceu em uma das entrevistas (E. P. BORGES, 2018), em que o/a professor/a, quando perguntando sobre a proposta da Educação Física na escola, diz:

É... na verdade, Bruno, sobrou aqui para nós. Aquilo ali para mim não é nem aula. Eu me senti ali até... Na verdade, me senti ali uma babá de luxo. Me senti uma babá de luxo porque a aula para mim... Aquilo ali não é aula, não tenho nem assim... Mas é aquela coisa, vamos ajudar a escola, vamos colaborar e o que deu foi aquilo ali [...]. Mas para isso eu acredito que dentro das propostas o estado e todas as escolas que eu trabalhei no estado, e os/as professores/as que eu vi trabalhar, a maioria trabalha assim, a não ser, por exemplo, nas séries iniciais que tem outra metodologia, mas a maioria trabalha assim (E. P. BORGES, 2018, p. 6-7).

A figura da “babá de luxo”, descrita pelo/a professor/a, apesar de aparentemente depreciativa, também se refere a uma cultura da Educação Física no espaço escolar, demonstrando uma intervenção muito simples (vigilância, entrega de material e divisão dos espaços) por uma pessoa qualificada e lotada em uma função considerada significativa, a de ser professor/a. Essa cultura advém de diversificadas condições de possibilidades gestadas na instituição, sejam elas de ordem estruturais; das relações e escolhas realizadas pelos sujeitos; do reconhecimento do componente curricular; da burocratização das ações e funções no espaço escolar; da (des)valorização do trabalho docente; dentre outros, demonstrando um aparente e complexo fenômeno no currículo vivido e vivenciado no cotidiano das aulas de Educação Física. E, infelizmente, esse fenômeno, pelo menos das relações e escolhas realizadas pelos/as professores/as em suas práticas

pedagógicas cotidianas, não parecem ser habituais apenas no componente curricular sobre o qual se desdobra essa análise, mas também em outros, como registrado em uma conversa que se encontra a seguir: “Segundo eles (alunos/as), eles não aprendem muito porque os/as professores/as explicam pouco, passam exercícios e não explicam. As exceções seriam o/a professor/a antigo/a de Ciências e o/a professor/a de Geografia” (SILVA, 2018, p. 188).

Apesar de pontual essa fala do/a estudante, pode representar um processo de rasura acerca do que é sugerido nas proposições curriculares prescritas, mostrando que o *espaçotempo* escolar é regido por outro funcionamento que privilegia no processo de ensino e aprendizagem a relação perguntas e respostas. Ou, no caso da Educação Física, a dinâmica da entrega de material, realização de atividade ou prática, constituindo uma resposta direta do que se deve ser realizado durante as “aulas”.

De maneira geral, a relação de um grupo de alunos/as com o material (basicamente, bolas, rede, jogos de tabuleiro) entregue pelo/a professor/a de Educação Física e/ou com o que era proposto no ambiente externo à sala de aula (com quatro paredes, mesas e cadeiras) foi marcada por certa autonomia e capacidade de não participação dos/as mesmos/as nas dinâmicas que envolviam uma organização a esse redor, sendo possível visualizar a produção e implementação por parte deles/as de critérios advindos da auto-organização e de seus interesses individuais e coletivos para definir os saberes, práticas ou atividades corporais a serem realizadas. Já os demais se auto-organizavam a partir de outras relações, sejam essas atividades/práticas corporais ou atividades diferentes, como leitura e manuseio do celular, por exemplo. Assim, foi possível visualizar uma participação sempre inferior a 50% do total de alunos/as frequentes nas atividades supostamente centrais da Educação Física. Somente nas aulas em sala (dentro das quatro paredes) é que essa participação aumentava, em vários momentos, porque essas se atrelavam à composição da nota dos/as alunos/as no componente curricular (SILVA, 2018).

Esses elementos de entrega de materiais e auto-organização não parecem ser questões isoladas, mas fazer parte de uma produção cultural na Educação Física, como afirma o/a professor/a:

É jogar, pegar a bola, dividir, a gente tem três, quatro espaços, fica aqui, aqui, aqui, acolá. Aqui é Basquete, aqui é Vôlei, aqui Futsal, aqui é

Queimada. A maioria trabalha com esse formato, que eu percebo, que eu já vi, enfim. E eles já têm essa cultura, já vem uma coisa arraigada, esses/as alunos/as chegam aqui tanto de prefeitura, quanto do estado, mesmo de outras escolas, a maioria já vem com tudo isso. É muito difícil você encontrar aqui, não é impossível, mas é difícil você encontrar um professor que ele tenha, no turno da tarde, especialmente [outra prática]... (E. P. BORGES, 2018, p.7).

Nesse sentido, os/as professores/as parecem trabalhar com o que estou chamando de “ritual das não aulas”, um esquema pré-moldado, e, até podemos dizer, organizado e sistematizado, que segue uma mesma rotina, alterando pouquíssimas coisas em sua trajetória para as aulas de Educação Física. Essa rotina, no caso das escolas que acompanhei, consiste em se encontrar com os/as alunos/as em sala de aula; realizar a chamada; autorizar a saída dos/as alunos/as para o espaço destinado à Educação Física (quadra ou pátio) na escola; entregar os materiais (bolas); acompanhar a auto-organização dos/as alunos/as; conversar com alguns/mas deles/as ou realizar outra atividade no período da aula; recolher os materiais 5 (cinco) minutos antes do término da aula; encaminhar os/as alunos/as para retornar para sala (SILVA, 2018). Independente da escola ou do/a professor/a que ministrava a aula de Educação Física, existiu esse “ritual”.

Mesmo essas aulas apresentando uma forma de sistematização/organização, é possível afirmar que elas se aproximam de certo “desinvestimento pedagógico”, que, para Machado *et al.*, “[...] corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente” (MACHADO *et al.*, 2010, p. 131-132). Nesse mesmo texto, os autores ainda acrescentam:

Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português etc.). Outra característica marcante com a qual temos nos deparado durante as observações é que, como consequência desse não se empenhar ou dessa ausência de pretensão com a prática pedagógica, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar de não aula. De forma incipiente, pode-se caracterizar esta não aula quando: no tempo-espaço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem (MACHADO *et al.*, 2010, p. 132-133).

Ao refletir sobre essas questões e o cotidiano escolar, percebo que o desinvestimento pedagógico é apenas um minúsculo pedaço da parte visível do iceberg que é a escola, em que as aulas de Educação Física são compostas por elementos multifatoriais (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016a) que não são compreensíveis a partir apenas do fator docente; porém, esse trabalhador é uma “figura simbólica” (CHARLOT, 2013) que por vezes compõe um conjunto de representações que produz e diz sobre a cultura escolar, seja na constituição de um momento nominado como aula ou não aula.

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como são geridas as tensões e as formas que tornam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época (CHARLOT, 2013, p.102-103).

Um exemplo dessas contradições pôde ser visto na diferença entre as narrativas dos/as entrevistados/as e a vivência que realizei nas escolas Alfa, Beta e Gama. O primeiro caso remonta a ocorrência do desinvestimento pedagógico como um fator pontual que não compõe a maioria do quantitativo de aulas do componente curricular, não se utilizando desse elemento pedagógico discursivo para justificar a Educação Física no cotidiano escolar. Já no segundo caso, foi possível observar que esse processo ocorreu de maneira constante, ou seja, as “não aulas” compõem uma estratégia didático pedagógica do componente curricular.

Talvez isso ocorra porque a cultura escolar tenha tomado a “não aula” como algo legítimo para o componente Educação Física, já que esse formato possibilita o trabalho com saberes/manifestações vinculadas ao esporte e os diversificados interesses dos/as alunos/as. Além disso, a ritualização parece “conformar e confortar” a escola que os/as estudantes estão sob alguma supervisão e controle. Dessa forma, concordo com Machado e colaboradores quando eles dizem:

Queremos, assim, chamar a atenção para o fato de que a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à EF [Educação Física] o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade. É com base no que vimos descrevendo que entendemos ser

pertinente a seguinte reflexão: é comum ouvir que esse ou aquele professor de EF [Educação Física] apresenta uma prática com características de desinvestimento pedagógico (recebem a denominação de rola-bola), mas qual é a participação da escola (de uma cultura escolar específica) nesse processo? Não estariam as culturas escolares esvaziando de sentido essa prática pedagógica e, com isso, favorecendo o desinvestimento pedagógico? Quais posturas, atitudes e saberes a escola exige do professor de EF [Educação Física]? O que a escola busca garantir que os alunos aprendam nas aulas de EF [Educação Física]? Ou, simplesmente, podemos interpelar: a escola também desinveste? (MACHADO *et al.*, 2010, p.139).

As interpretações acompanhadas no cotidiano escolar, também vistas em Machado *et al.* (2010), sobre o desinvestimento da escola; em Faria, Machado e Bracht (2012) acerca do reconhecimento social, sentido e identidade dos/as professores/as e da Educação Física; e na dificuldade estrutural (física, de materiais e pedagógica descritas no capítulo anterior) reportada pelos/as trabalhadores/as das escolas, constroem a possibilidade da “não aula”. Contudo, esses mesmos elementos marcam a produção de relações e atuações nessa e sobre a cultura e o currículo, ora flertando com os interesses macro institucionais que podem ser representados pelas proposições curriculares, por exemplo, com as demandas micro relacionais dos sujeitos no *espaçotempo* escolar, como as decisões e escolhas realizadas por professores/as e alunos/as no que se refere aos saberes perscrutados nas aulas de Educação Física.

Foi nessa dinâmica cultural que também nos deparamos com as aulas tipificadas como intervenções sistematizadas, que pressupõem uma mediação dos saberes no trato pedagógico dos/as professores/a.

O projeto de mediação se manifesta na forma que o professor propicia que seus alunos se envolvam com o “objeto” de trabalho, na convicção que é a melhor forma possível, no contexto efetivo, para propiciar condições para que a aprendizagem e/ou desenvolvimento venham a acontecer. Em definitivo, uma aula é um processo complexo que sintetiza e dá densidade real a um projeto educativo. A não concretização dela corrói o núcleo no qual efetivamente acontece a educação escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006, p-7).

E uma relação de encontros em que os/as alunos/as e os/as professores/as produzem os sentidos e significados da aula de Educação Física.

Vinculado a essa intencionalidade, foi possível acompanhar 37 (trinta e sete) aulas, com os/as professores/as agindo centralmente, produzindo, mediando e direcionando o que ocorreria nas aulas. Dessas, 16 (dezesesseis) ocorreram dentro de sala de aula com paredes, mesas e cadeiras, onde foram propostas atividades com pequenos textos ou pequenas produções textuais sobre atividade física, nutrição,

anorexia, bulimia, obesidade, modalidades esportivas (regras e história). Nas outras 21 (vinte e uma) aulas, foram propostas vivências de práticas/manifestações corporais, como futevôlei, vôlei, queimada, tênis, circuito, dentre outras. Nessas, os/as professores/as ou estagiários/as apresentavam algumas regras simples, movimentos básicos e, quando consideravam necessário, também disponibilizavam materiais. Aparentemente o foco central dessas ações não eram os gestos técnicos, mas a vivência das práticas.

Fato que também me chamou atenção nessa abordagem, relacionada às intervenções (sejam elas simples ou sistematizadas), foi a falta de continuidade e reflexão das ações pedagógicas, que ocorreram nas aulas de Educação Física, pelo/a menos enquanto proposição dos/as professores/as, o que demonstra que mesmo na ocorrência de intervenções nas aulas do componente curricular, essas não se aproximam dos debates travados nos documentos curriculares institucionais orientadores, como o CBEE e os PP's das escolas Alfa, Beta e Gama. E nem remontam a debates com viés e preceitos de uma educação crítica ou, ainda, a elementos do que Neira e Nunes (2009) chamam de Educação Física cultural, em que ambas as reflexões interagem com a produção de conhecimentos/saberes/conteúdos do componente curricular Educação Física e suas diversificadas possibilidades de interlocuções com a cultura escolar.

Charlot, em suas reflexões sobre os/as professores/as, caracteriza-os em seu sentido de atuação profissional, com práticas “basicamente tradicionais” (CHARLOT, 2013, p.109), graças a um conjunto organizacional da instituição escola que os/as marca para a realização dessa prática nesse formato; contudo, existe, no âmbito discursivo, a necessidade desses/as mesmos/as profissionais em se nominar “construtivistas” na ânsia de obter certo *status*/valorização social. Ele continua afirmando, que essa contradição entre a prática e o rótulo esconde “as verdadeiras dificuldades e contradições que enfrenta a professora brasileira” (CHARLOT, 2013, p.109). Todavia, ressalto que a forma de trabalho vista, nos meus registros, não se adequa às teorizações denominadas anteriormente nessa tese como tradicionais, por não seguir preceitos como a progressividade dos conhecimentos/saberes/conteúdos, sua sistematização, dentre outros.

Estou localizando esses escritos para dizer que nessas aulas de intervenções das escolas Alfa, Beta e Gama, os/as docentes encontram-se em uma contradição considerada, por mim, muito maior, que é a do prescrito, do dito, do visto e do vivido.

Caso ainda seja produtivo ao leitor, eu poderia associar essa contradição à expressão de González e Fensterseifer (2009; 2010) “entre o não mais e o ainda não”, que marca um hiato legitimador e de legitimação na área da Educação Física escolar, onde os/as professores/as flertam com o limbo acerca do como se deve desenvolver os conhecimentos/saberes/conteúdos da área.

Ainda assim, eu diria que as intervenções simples e sistematizadas demonstram um movimento de negociação dentro do possível, instaurando esperança e uma busca, por parte dos/as professores/as, do que Almeida (2017) e o conjunto de pesquisas por ele acessadas, chama de “boas práticas” ou “práticas inovadoras”, que podem ser identificadas por um ou mais dos anseios abaixo:

[...] uma relação diversificada com a cultura, de maneira que quanto mais ampla for a formação do professor, mas recursos ele pode acessar para conduzir o ensino; o caráter problematizador e intencional da prática, que é favorecido na medida em que o docente tem uma relação diferenciada com a teoria, atuando como intelectual/intérprete/tradutor; a atribuição de um sentido crítico ao conhecimento, acompanhado do reconhecimento da dimensão ético-política da profissão; a compreensão da Educação Física como uma disciplina (e não uma atividade) que possui um saber específico a ser transmitido, o que exige mediação pedagógica no sentido de transformá-lo em conteúdo escolar; a introdução de novos conteúdos e de um sistema de avaliação que envolva o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e mesmo no próprio ato de avaliação; uma disposição para enfrentar as muitas dificuldades que o cotidiano escolar impõe à intervenção pedagógica; um relação inclusiva com os alunos baseada no diálogo fraterno e honesto; um ensino que extrapole os modelos estereotipados de movimento, que seja capaz de introduzir novas práticas e reinventar as tradicionais que compõem o universo da cultura corporal de movimento, ampliando, assim, o acesso que os alunos têm dessa dimensão da cultura; a capacidade de reinventar/reelaborar os “tempos” e “espaços” escolares em favor de uma organização necessária à transmissão dos conhecimentos (e não somente como forma de controle encerrado em si mesmo); uma diversidade de alternativas metodológicas capazes de levar à apropriação, (re)elaboração e mesmo produção cultural. Essas, entre outras que poderiam ser listadas, são características que não precisam estar em sua totalidade, mas que, quando notadas, evidenciam uma tentativa de romper com uma determinada compreensão da Educação Física que, ao longo dos anos, tem resistido a mudanças (ALMEIDA, 2017, p.12).

Em continuidade ao debate do “como e quem faz”, recorro às análises da gestão escolar e do currículo para entender o processo de fabricação e constituição da operação aula de Educação Física no ambiente escolar.

5.2 – A GESTÃO ESCOLAR E O CURRÍCULO

A gestão escolar surge, em minha pesquisa, de forma transversal como um dos elementos que influênciam as formas de se trabalhar a Educação Física e suas

possibilidades estruturais (físicas e pedagógicas) e, por isso, as práticas pedagógicas e curriculares. Estou considerando como gestão escolar a forma como os sujeitos responsáveis direcionam as ações que estão no comando e como os demais agem para o seu desenvolvimento (ou não).

O CBEE e as demais prescrições curriculares, apresentadas em capítulos anteriores, podem ficar apenas no papel se gestores/as e educadores/as não atuarem com eles.

Muitas concepções foram dadas para o tema [gestão] no decorrer dos anos Andrade (2001), no *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*, alerta que, embora a palavra portuguesa gestão, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destruídas de uma visão humanística, e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p.879).

Dessa forma, gestão escolar é diferente de administração escolar, pois envolve aspectos mais complexos do que esta última, como as relações de poder (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

Entende-se que se trata não de um papel puramente burocrático-administrativo, mas sim de uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p.881).

Nas PP's das escolas analisadas, podemos notar uma tentativa de gestão escolar participativa/democrática¹³⁶. Ou seja, nesses documentos, aparece a participação de diretores/as, coordenadores/as, professores/as, demais funcionários/as, alunos/as, pais/mães e responsáveis, não descartando outras pessoas da comunidade escolar. Essa participação não se refere apenas à presença nos/dos/com o cotidiano escolar, mas com a possibilidade de colaboração nas decisões, avaliações e projetos institucionais.

Uma figura que se destaca na gestão escolar é o/a diretor/a. Na perspectiva da gestão democrática, para Oliveira e Vasques-Menezes: “a figura do diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p.881). Os/As

¹³⁶ Nos documentos das escolas analisadas, aparecem os termos “gestão democrática” e “gestão participativa” sem uma diferenciação explícita.

autores/as supracitados ainda afirmam que desde a década de 1980 a escolha de diretores/as escolares vem mudando; embora o número de indicações políticas (gestão governamental) ainda seja alto, cada vez mais são valorizadas as escolhas da comunidade escolar.

No caso das escolas Alfa, Beta e Gama, e das demais da rede de ensino do Espírito Santo, a direção é indicada pelo governo do estado, tendo esse a obrigatoriedade e a responsabilidade de participar de um processo formativo que permita a sua ascensão ao cargo. Com isso, o/a diretor/a pode, como nas escolas analisadas, ou não, ter vínculos com a unidade escolar (SILVA, 2018).

Nesse papel em que as relações políticas e de poder são instituídos, a partir da indicação, existe uma representação que se movimenta entre a liderança e a desconfiança. A primeira está circunscrita nas funções e decisões a serem exercidas pelo/a diretor/a; a outra, pelo seu elo com a gestão política governamental estadual, que é o órgão institucional que demanda e define várias das normas que devem ser seguidas pelos profissionais da educação alocados nas escolas.

O componente curricular Educação Física também é agenciado por essas relações e demonstra, através de seus/suas professores/as, certa insatisfação com essa opção pouco democrática, de escolha da direção escolar. Isso foi percebido quando perguntei:

E desde quando você começou a trabalhar nessa escola, a Direção é a mesma?

A direção é a mesma, não tem eleição, a direção foi imposta, então é isso aí, passou o atual Governador já vem. Ele/a já teve oito anos aí, eu ouvi o outro, um outro Governador que também tinha, não mudou muito essa relação. Então é uma relação de troca de favores aqui, não de relação de desenvolvimento das relações pedagógicas da escola, em que o/a diretor/a seja eleito/a pela comunidade escolar, mas aqui não, ele/a foi colocado/a, foi imposto/a. E aí depende se ele/a segue as orientações mais do sistema da Secretaria de Educação e aí pô pode ser que tenha nas relações de não gastar com as questões de material, então pode ser que isso seja uma resposta de porquê que a gente tem pouco material ou pode ser também que a direção não gosta da área de Educação Física e por isso ele/a vai tratar com descaso com desdém, então esse é um dos problemas que a gente tem, isso dificulta o nosso trabalho aqui na escola e também o/a aluno/a vai ter os problemas nessa relação.

E a gestão do dinheiro da escola quem faz é o/a diretor/a?

É o/a diretor/a, tem um conselho de escola, presta conta muito superficial, mas a gente não tem efetivamente, não vejo a exposição dos gastos, não existe essa relação na escola (E. P. GOMES, 2018, p. 12-13).

A direção das escolas constrói uma relação que pode influenciar no currículo da Educação Física, visto que mudanças na gestão geram diferentes

direcionamentos para estruturas e pessoas. O entendimento que o/a ocupante desse cargo tem sobre o componente curricular também condiciona e dá indícios de como será sua valorização e as cobranças acerca dos conhecimentos/saberes/conteúdos e metodologias a serem desenvolvidas. Por isso, entender como funciona a gestão escolar e seu diálogo com a direção das escolas compõe o entendimento do currículo escolar em seu cotidiano.

O direcionamento do pessoal da escola e dos/as alunos/as para determinados espaços ou aulas é um dos pontos da direção e da gestão escolar que impacta diretamente a Educação Física, especialmente considerando, por exemplo, o número de professores/as e em quais componentes curriculares eles/as são alocados/as. Nas escolas Alfa, Beta e Gama, a falta de docentes foi uma constante. E em muitas ocasiões os/as professores/as ou as aulas de Educação Física foram envolvidos/as na resolução dessa trama (SILVA, 2018).

Esse envolvimento incluía a junção de turmas e aulas sem supervisão. Na escola Alfa, ocorreram 22 (vinte e duas) aulas de Educação Física sem supervisão, 3 (três) aulas com professor/a de outro componente, 4 (quatro) aulas com a junção de 2 (duas) turmas e 3 (três) aulas com a junção de 3 (três) turmas. Nas aulas sem supervisão, alguém da coordenação ou o/a próprio/a professor/a entregava os materiais e não permanecia no espaço destinado à aula. Nas escolas Beta e Gama, não observei aulas sem supervisão, porém, na Beta, ocorreram 11 (onze) aulas com junção de 2 (duas) turmas e 3 (três) aulas com 3 (três) turmas e na Gama foram 16 (dezesesseis) aulas com junção de 2 (duas) turmas e 3 (três) aulas com 3 (três) turmas, totalizando, das 162 (cento e sessenta e duas) aulas observadas, 40 (quarenta) com junção de turmas e 22 (vinte e duas) sem supervisão.

Observei algumas resistências a essas junções, como, por exemplo, nesta anotação, referente à escola Alfa:

O/a professor/a de EFI saiu do espaço da quadra e disse que não vai retornar, que não suporta essa desorganização com 3 turmas. Já tinha ocorrido de vários/as alunos/as das duas outras turmas irem para o espaço da EFI, para realizar diversas atividades, inclusive fumar. Esta desorganização deixou o/a professor/a bem nervoso/a. Ele/a foi fazer uma reclamação para a coordenação (SILVA, 2018, p.30).

Dos seis professores/as que acompanhei, apenas dois eram professores efetivos (concursados), os demais eram DT's. Aparentemente esse "problema" não se restringe à área da Educação Física (SILVA, 2018). Segundo o/a pedagogo/a, a

escola Gama (E. C. RIBEIRO, 2018) é composta por 75% de professores/as em designação temporária, ocorrendo uma rotatividade significativa. Mesmo assim, a escola consegue se adaptar, construindo, a partir de suas necessidades, uma maneira de se trabalhar (SILVA, 2018; E. C. RIBEIRO, 2018).

Com essa falta de professores/as e a descontinuidade dos/as mesmos/as nas escolas, pensar em projeto curricular de continuidade e progressividade dos conteúdos se torna difícil. O/A professor/a não tem certeza sobre com qual turma irá trabalhar, ou mesmo se vai estar na escola no semestre seguinte. Essa instabilidade dificulta ainda mais uma perspectiva curricular que vise à leitura e crítica do mundo, e no caso da Educação Física, dos saberes, manifestações e/ou práticas corporais.

As escolas pesquisadas, especialmente a Alfa, têm uma estratégia de ter atividades para caso o/a professor/a não compareça e outro/a possa ministrar o “conteúdo” (como discutido no item 4.1). Porém, essa estratégia parece não dar conta da continuidade e da progressividade, apenas da ocupação e organização do *espaçotempo* dos/as alunos/as. Essa prática institucional, no que foi possível constatar, não foi uma iniciativa dos/as docentes, mas uma decisão por portaria da SEDU. Talvez por isso não tenha uma preocupação ou dedicação maior desse grupo na efetivação dessa ação.

Desse modo, acredito e defendo que a gestão escolar deva construir uma relação de aproximação entre os documentos curriculares da escola e do/a professor/a, podendo esses ter relações mais “sanguíneas” e menos burocráticas. Esse fato não aparenta ocorrer nas escolas vivenciadas, em que a gestão empreende ações que remontam muito mais à administração do que a gestões democráticas e participativas pautadas nas PP’s.

Todos esses elementos – indicação e atuação da direção; cumprimento de portarias da SEDU; alocação de docentes nas escolas; e componentes curriculares – são uma parcela da gestão escolar. Como nos diz González e Fensterseifer:

Cabe lembrar que “as instituições nos ultrapassam” como indivíduos isolados. Elas são produto de uma espécie de “contrato social” que nos antecede (daí a noção de licenciado – que tem licença para atuar em nome de uma instituição – assumindo uma responsabilidade social). Logo, pensar a responsabilidade social da EF [Educação Física], que pedagogicamente ela deve responder, não pode ser algo desvinculado do caráter desta instituição, relativamente nova na história da humanidade, denominada escola e que tem uma contribuição específica nesta tarefa mais ampla que denominamos “educação” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 13).

A instituição escola se produz a partir da relação das pessoas e das condições históricas, pedagógicas e estruturais produzidas. As resistências às culturas construídas são também importantes e ainda presentes, embora aparentemente muitos sujeitos já tenham se cansado de resistir e assumiram a cultura da escola, baseada “naquilo que dá pra fazer”. Veremos de forma mais próxima, no item seguinte, a relação de aceitação e resistência entre as pessoas que produzem e são produzidas pela cultura das escolas.

5.3 – O CURRÍCULO NAS NEGOCIAÇÕES MICROPOLÍTICAS DOS SUJEITOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como vimos nos itens anteriores, a cultura, os/as professores/as e os/as alunos/as, no cotidiano escolar, produzem o currículo. À primeira vista, nessa sistematização aproximada dos tipos de aulas, os/as alunos/as contribuem com a maior parte do que ocorre efetivamente nas aulas em relação aos conhecimentos/saberes/conteúdos trabalhados. Mas é necessário problematizar essa relação, pois, ao olhar para esse lugar, parece haver uma desarmonia entre o que se espera de docentes e escolas, visto que o protagonismo de alunos/as pode não resultar em aprofundamentos e/ou diversificação dessas manifestações.

Primeiro vamos retomar a participação de alunos/as nas aulas de Educação Física observadas e das narrativas dos/as entrevistados/as. No geral, menos da metade dos/as alunos/as das turmas se envolviam com as atividades centrais da aula, seja a partir dos materiais entregues, da auto-organização ou nas atividades propostas pelos/as professores/as (SILVA, 2018). Boa parte desses destinavam o seu tempo com atividades paralelas, como as conversas nas arquibancadas e manuseio de aparelhos celulares.

Olha, no Ensino Fundamental a gente parte daquela premissa que... Vamos botar que 80% dos/as alunos/as eles já têm esse hábito de participar das aulas, de interagir. [...]. A participação, ela não é uma participação assim que todos/as estão presentes na aula, não. Aí tem a alternativa dos Jogos de mesa, do Totó, do Xadrez, da Dama para esses/as alunos/as que têm que justificar que estão fazendo alguma coisa (E. P. BORGES, 2018, p.4).

Professores/as e alunos/as negociam essa participação. Durante o período em campo, presenciei, a cobrança realizada aos/às alunos/as de que a participação “valia” nota e/ou de que era um dos critérios da avaliação. Foi possível acompanhar,

também, certo desânimo por parte deles/as em participar das aulas em que ocorreriam intervenções sistematizadas advindas dos/as professores/as. Era recorrente a solicitação para não fazer ou não participar das atividades solicitadas (SILVA, 2018).

A partir dos meus dados, busquei entender o porquê desse desânimo em participar. O que me levou às seguintes possíveis explicações: um descontentamento com a escola e com a disciplina Educação Física; e o desejo de decidir e manter a cultura escolar, tal qual ela está estabelecida. Sobre o primeiro ponto, a não participação pode se caracterizar como uma insurgência, ou um processo inicial de resistência, ou seja, uma forma de expressão dos/as alunos/as. Para Charlot:

A sociologia da educação conseguiu ultrapassar o discurso da reprodução e da vitimização quando prestou atenção à resistência dos alunos. [...] Com efeito, essa resistência dos alunos às normas da escola atesta que o dominado não é um objeto sofrendo de forma passiva os processos de dominação. [...] Quem é dominado não pode desenvolver *estratégias*, por lhe faltarem o controle do seu tempo e o domínio dos meios que lhe permitam atingir os seus fins. Entretanto, nem por isso fica passivo. Ele faz uso de *táticas* para aproveitar-se das situações que se apresentam e, assim, “inventa o cotidiano”, por uma permanente “bricolagem” social. Resumidamente, por mais dominado que seja, um ser humano permanece um sujeito, ele atua e a sua atividade surte efeitos (CHARLOT, 2013, p.142-143, *grifos do original*).

Isso pode ser percebido em uma das anotações do diário de campo, na qual discorro sobre alguns/mas alunos/as que se encontravam chateados porque eles não estavam fazendo nada naquele espaço, a coordenação não os liberava para ir embora para suas casas e o/a professor/a também não os deixava jogar (SILVA, 2018). Mesmo os/as que estavam participando das atividades de Educação Física se cansavam ou desistiam facilmente, fazendo-me questionar se o problema também não estava no realizado em aula tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à metodologia.

Sobre o “manter como está”, parece cômodo para os/as alunos/as a “liberdade” que eles têm nas aulas observadas, refletida nas estratégias de fuga, insurgência ou auto-organização. A Educação Física parece um momento de poder conversar, mexer no celular, circular pela escola. Além disso, outras relações de poder são mantidas a partir dessa cultura, como um maior domínio do espaço pelos meninos, restringindo às meninas a participação em espaços mais limitados ou a

constituição de práticas que ocupem espaços marginalizados dentro da organização da aula¹³⁷.

A resistência é percebida quando o/a professor/a propõe um novo saber, conteúdo ou tema, mas a turma faz “pressão” para poderem fazer o que querem e costumeiramente realizam, como ocorreu em uma aula de intervenção sistematizada da escola Beta em que o tema era Vôlei:

O/a professor/a organizou os/as alunos/as em roda e com uma bola de Vôlei foi trabalhando os fundamentos de manchete e toque. Ele jogava a bola para os/as alunos/as e eles/as devolviam, primeiro com manchete e depois com manchete e toque. O/a professor/a teve bastante dificuldade e resistência dos alunos/as. Vários ficavam pedindo para brincar de 3 (três) cortes. Até que às 14:36 o professor “autorizou”, ou melhor, sucumbiu à pressão dos/as alunos/as para jogar 3 (três) cortes. Os/as alunos/as estavam realizando as atividades no espaço do pátio à frente da sala dos/as professores/as. Apenas duas meninas participaram da atividade de 3 (três) cortes. O/a professor/a ficou próximo da atividade coordenando e controlando os/as alunos/as. O movimento de resistência e reclamação dos/as alunos/as diminuiu após o início da atividade de 3 (três) cortes (SILVA, 2018, p.97).

Os/as alunos são tão acostumados a se auto-organizarem que, às vezes, a presença do/a professor/a parece desnecessária. Em uma ocasião, na escola Alfa, na realização de uma atividade coletiva, um grupo de professores/as estava no pátio e na quadra da instituição, e se dividiram na proposição de diversas atividades, com isso me “escalaram” para acompanhar as ações do Totó. Quando cheguei ao local destinado, percebi que, aparentemente, os/as alunos/as já possuíam certa convivência com a prática e se auto-organizaram para a brincadeira, então não foi necessário interferir (SILVA, 2018).

Os/as alunos/as se auto-organizam muito bem nas brincadeiras, não sendo necessário, no caso das aulas livres, que o/a professor/a intervenha em nada. As brincadeiras realizadas foram as mesmas dos/as alunos/as do Ensino Fundamental, me parece que os/as alunos/as têm pouca diversidade e vivências em diferentes atividades e práticas corporais, utilizando-se sempre das mesmas (SILVA, 2018, p.25).

O que notei com isso é uma restrição na diversidade de atividades, por exemplo, em relação ao currículo prescrito. Assim, a auto-organização leva a uma repetição do que alunos/as já conhecem e estão acostumados, reduzindo a possibilidade, tanto de outros/as participarem quanto de todos/as vivenciarem coisas novas. Em uma das aulas, o/a professor/a propôs o Futevôlei; como a turma não

¹³⁷ Fato observado em várias pesquisas como as de Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Dornelles (2012) e Wenez, Stigger e Meyer (2013).

conhecia, os estudantes demoraram a se organizar, até que o/a professor/a organizou todos os grupos para a atividade (SILVA, 2018). Ou seja, a mediação é necessária para diversificação de conhecimentos, saberes, manifestações, práticas, possibilitando, em alguns casos, o aprofundamento ou a reflexão de diversificadas temáticas.

Vale destacar que as entrevistas realizadas com os profissionais das escolas Alfa e Beta confirmam que muitos/as alunos/as trabalham ou fazem estágio; isso, segundo os/as professores/as, é uma característica que possibilita que eles/as (alunos/as) não levem tão a sério ou até desvalorizem as aulas, marcando os seus desejos de “liberdade” na realização das atividades e práticas quando há oportunidade. Essa questão é utilizada por um/a dos/as professores/as para justificar a não participação dos/as alunos/as.

Porque que eu tô falando isso, porque muitos alunos/as chegam aqui, muitos deles fazem estágio de manhã, eles fazem estágio de manhã e do estágio eles já vêm direto para escola e alguns não tem nem tempo, já almoça correndo. Os/as outros/as alunos/as já vêm, como que você vai exigir de um/a aluno/a uma prática, você fazendo um alongamento, exercício mais... Vamos botar você, envolvê-los, eles vão dizer “ah, tô cansado”. É difícil você fazer com que eles realmente, que irão fazer a aula. Então no planejamento, assim você não consegue, o que você faz mesmo é na teoria, na prática na maioria das vezes você não consegue fazer. Porque eles alegam tudo isso que chegaram do estágio estão cansados, acabaram de almoçar, está muito calor (E. P. BORGES, 2018, p.6-7).

No campo, esse foi um tema comum nos corredores; contudo, não consegui perceber, durante os períodos que acompanhei as escolas, algum prejuízo ou relação dessa atividade com a não participação desses/as alunos/as na aula de Educação Física ou outra prática proposta pela escola (SILVA, 2018). Conversei, portanto, com os/as professores/as sobre essa questão. Um/a professor/a afirmou que a maioria dos/as alunos/as apenas querem terminar o Ensino Médio e conseguir um trabalho. Também há grupos que estão na escola por: “obrigatoriedade legal (liberdade assistida); para lanchar; imposição dos pais; vender, comprar ou ter acesso com maior facilidade a produtos ilícitos (drogas)” (SILVA, 2018, p.211).

A participação dos/as alunos/as na cultura escolar e nas aulas de Educação Física parece ser influenciada pelas regiões em que elas se encontram. A localidade da escola deve ser considerada nas análises do que ocorre em seu cotidiano, pois essa inferência não está isolada das produções sociais e culturais de sua localidade.

Aqui na escola, graças a Deus, eu sou um/a diretor/a muito feliz. Porque a gente faz um trabalho de equipe, de companheirismo, a nossa visão é sempre a melhor para o/a aluno/a. Existe um calor humano muito grande com as crianças, imensamente. É uma escola de comunidade, tem as suas particularidades. Muitas vezes eles/as consideram a escola como uma extensão da casa deles/as onde se perde. E na verdade, aqui tem que ter uma disciplina, é um espaço de aprendizagem, nós estamos aqui para isso. Um outro ponto, também, que a gente tem que levar em consideração, é a baixa escolaridade das famílias. Então, a gente tem que mostrar que é a aprendizagem que faz a diferença pro futuro desse/a menino/a, que vai mudar essa comunidade [retirado para garantir o anonimato¹³⁸] (E. D. RAMOS, 2018, p.13).

Ser uma “escola de comunidade” carrega elementos desafiadores e parece submeter os/as alunos/as a expectativas diferentes. Charlot (2013) comenta sobre esses sujeitos de diferentes realidades:

Para mim, essa questão da heterogeneidade das formas do aprender é fundamental. A ideia de heterogeneidade permite combater a ideia de que há *carências* nos alunos dos meios populares. Eles não têm carências; têm, sim, outra forma de se relacionar com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender. É claro que há alunos que sabem coisas e outros que não sabem. Esse não saber, entretanto, não é carência, pois se trata de um fenômeno derivado, uma consequência, e não um elemento primeiro que caracteriza a pessoa (CHARLOT, 2013, p.162).

Por isso, considero que as formas dos/as alunos/as se relacionarem com a Educação Física são também produtivas de uma realidade, e não apenas o resultado de um ambiente com pessoas “carentes”. Sujeito, escola e realidade se retroalimentam na produção de significados sociais, culturais e práticas.

Nesse sentido, a diversidade de temas e formas de se trabalhar e de aprender ganham foco novamente, como mostra Charlot (2013), pois, a partir dessa diversidade, a mediação entre culturas e educandos/as se aprofunda, sendo que parte fundamental para a implantação dessa diversidade são os/as professores/as.

Os/as professores/as de Educação Física, segundo os/as gestores/as entrevistados/as, são cobrados como qualquer outro.

O/a professor/a de Educação Física, como qualquer um outro, a exigência que é feita pela equipe pedagógica é que ele seja o profissional a que veio. Aqui nessa escola, nós não pedimos nada além de ele ser um bom profissional, que ele dê o seu melhor. Então, eu na disciplina de Educação Física... Muitas vezes a gente não vê o melhor do professor (E. D. RAMOS, 2018, p.6).

Em todas as falas de gestores/as, há uma insatisfação em relação a esses/as professores/as. Embora a “cobrança” supostamente seja a mesma (como abordado

¹³⁸ Bairro da cidade de Vitória/ES.

no item 4.1.1), parece que as expectativas sobre o/a professor/a do componente curricular, são diferentes. O que se espera, pelo menos no âmbito do dito, é que eles/as trabalhem controle, disciplina, socialização, respeito de uma forma mais intensa do que os/as demais (E. C. CAMPOS, 2018; E. D. CASTRO, 2018; E. D. RAMOS, 2018; E. C. RIBEIRO, 2018). A justificativa parece ser a de que para esse/a educador/a é mais fácil, já que a “maioria” dos/as alunos/as gostam da Educação Física.

Mas que por eles/as [estudantes] gostarem, isso aí já facilita muito a construção dessa relação. É diferente do que eu pegar uma turma e falar “vamos fazer uma aula de Física”. Dez gostam, o resto não gosta, faz porque tem que fazer. Já na Educação Física não, tem esse barato, poxa, a grande maioria gosta. Então por causa da grande maioria você consegue trabalhar o todo. Entende? (E. C. RIBEIRO, 2018, p.13-14).

E presta atenção, eles amam a disciplina de Educação Física. Se os/as professores/as fossem inteligentes, tô falando não só os meus, estou falando no geral... [...] Então, só não faz uma boa aula o/a professor/a que não quer. Então, quando eu digo que o professor faz a diferença... Porque vou te dizer, se o/a professor/a de Matemática tivesse 90% que quisesse aprender, ele estava rindo à toa. Já a Educação Física tem e muitas vezes não se aproveita disso (E. D. RAMOS, 2018, p.14).

Também existem insatisfações pelo lado dos/as professores/as. Tanto pelas questões estruturais (apontadas no item 4.3), quanto na relação com os/as gestores/as e professores/as de outras disciplinas (como abordado no item 5.2). Uma questão observada em todas as escolas foi que a aula de Educação Física, quando ocorre nos espaços comuns (pátio, quadra, corredor), é vista como uma atividade passível de interferência sem prévio aviso. Estudantes de outras disciplinas são liberados e interferem, sendo que gestores/as pedem aos/às professores/as de Educação Física para ficarem com tal aluno/a ou tal turma/a. Define-se, ainda, que, naquele momento, a turma deve voltar para a sala (paredes, mesas e cadeiras) porque o espaço será limpo ou utilizado para outro fim.

Com certeza, essa relação entre as pessoas envolvidas no processo educacional interfere na produção dos saberes da Educação Física. Um/a professor/a da escola Beta fez um desabafo sobre ser muito difícil o trabalho, por não se ter um espaço onde ele pudesse ficar apenas com a turma para a qual estava ministrando aula (SILVA, 2018). Na escola Alfa, o/a professor/a chegou a abandonar a turma, pois um/a dos/as gestores/as havia “liberado” alunos/as de outras turmas (como vimos anteriormente). Um/a professor/a comenta:

Bom, é que tem gente, assim, temos os desafios nessa área. Sabemos que as escolas, elas têm dificuldades de se relacionar com a Educação Física, não sei por quê. Quais as razões. Às vezes você tem um/a diretor/a, o/a diretor/a não gosta de Educação Física. Então, a Educação Física, ela movimentava a escola, porque ela é uma disciplina onde você vai trabalhar o movimento e as pessoas não estão sentadas, não estão dentro de um espaço reservado, diferente de Matemática, Português que estão sentadas dentro da sala. Então, quer dizer, há uma movimentação maior, parece que isso incomoda algumas pessoas, então você busca estabelecer limites para isso, então, eu observo muito isso. Talvez a direção da escola tem uma intenção, uma ideia, teria algo de didático. Por exemplo, Português, cada aluno/a tem um livro, então aqui quando vou trabalhar Vôlei tinha que ter muitas bolas. Como é que você vai trabalhar esse conteúdo, você vai trabalhar os fundamentos do Vôlei e você tem 30 alunos e você tem uma bola só, então, isso dificulta essa compreensão. Parece que a escola não tem... Pelo menos aqui, eu estou desde 2013. Então, eu tenho, eu tenho essa dificuldade, espero um dia superar essa dificuldade, mas é um problema que a gente tem. E que isso atrapalha muito o desenvolvimento das nossas aulas, então, isso me deixa inquieto, mas a gente tem feito as cobranças internas aqui e tem tido as resistências também (E. P. GOMES, 2018, p. 12).

As contradições, narrativas e discursividades dos sujeitos do processo educacional, em suas relações de saber e poder, são os elementos que instituem a própria educação e não é diferente com a Educação Física escolar. São esses sujeitos que, em suas condições de possibilidade, regem um modo de olhar, ser e produzir que permite interpretações e reflexões que perpassam desde o prescrito, até a pauta da auto-organização dos/as estudantes.

Os sujeitos das legítimas reivindicações por melhores condições institucionais e estruturais são os mesmos que outrora não reivindicaram suas participações nas PP's da escola, não tinham ou não disponibilizaram os seus planos de trabalho e/ou ensino. Eles também são aqueles que dialogam e produzem discursos pautados nos diálogos do movimento renovador da Educação Física e, ao mesmo tempo, defendem o esporte enquanto salvação.

Digo isso porque os sujeitos são incertos e provisórios e são nessas produtividades que se fazem os currículos prescritos, ditos, vistos e vívidos; são nessas intercorrências que fabricamos entendimentos sobre os conhecimentos/saberes/conteúdos nos/dos/com o cotidiano da Educação Física. É nas aproximações e distanciamentos que operamos a esperança da materialização de problematizações que nos permitam que a cultura seja o central das práticas pedagógicas desse componente curricular. Assim, defendo que nossas pesquisas possam cada vez mais se aproximar do cotidiano escolar, conseguindo estabelecer diálogos entre os seus vários sentidos e significados, pois é só nessas relações que

poderemos ser melhores no objetivo de construir uma educação e uma Educação Física melhores em uma escola com preceitos republicanos de uma sociedade democrática e laica.

CONSIDERAÇÕES PROVISORIAMENTE FINAIS

É chegada a hora de, pelo menos provisoriamente, dar traços finais à tese. Digo isso porque a pesquisa, o estudo, ele não necessariamente se encerra nesse texto, talvez este seja apenas o início de outro processo.

A pesquisa foi composta por diferentes e diversos processos e intensidades, em que vivenciei experiências e construí memórias em mais um estado deste país, agora o Espírito Santo. Alocado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, na área de concentração “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física” e na linha de pesquisa “Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente”, estive em determinado momento na Universidade, em outros nas escolas e, no meio disso, em vivências/experiências com sujeitos (colegas, amigos/as, familiares e uma relação amorosa) que me ajudaram a construir condições de possibilidade para pensar a proposta curricular da SEDU/ES e os saberes materializados nas práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física. Esses elementos foram definindo o meu objeto de estudo; o meu objetivo; as questões norteadoras; minhas filiações teóricas e metodológicas; e o material empírico (“corpo analítico”).

Com o desenrolar da pesquisa, foi se delineando como objetivo da tese problematizar, analisar e entender como são produzidas as relações de saber estabelecidas pelos sujeitos entre a proposta curricular estadual do Espírito Santo, para a Educação Física, e suas práticas pedagógicas nas escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na cidade de Vitória. Na intenção de tornar inteligível esse processo, também fui produzindo questões norteadoras, a saber: 1) Como a proposta curricular do ES para a área da Educação Física foi sendo “operada”?; 2) Quais saberes foram privilegiados nessa proposta, nas práticas pedagógicas, e como eles dialogam e se materializam nas escolas que possuem Ensino Fundamental?; 3) Esses saberes se aproximam ou se distanciam das proposições curriculares institucionais de diferentes instâncias governamentais? Esse entrelaçamento foi me ajudando na constituição de olhares, estabelecendo, de alguma maneira, certa organicidade na teia de relações dos meus pensamentos. Neste ínterim, fui estabelecendo grades enunciativas que perpassavam pelas discussões acadêmicas; os documentos curriculares prescritos; as narrativas e o envolvimento no cotidiano escolar.

A dinâmica que produzi (e a partir da qual fui sendo produzido) me possibilitou a sistematização deste texto no que estou chamando de “movimentos”. O primeiro foi fabricado na esteira dos aspectos introdutórios e do Capítulo 1, remontando a fragmentos da minha trajetória, algumas discussões curriculares e os caminhos investigativos que trilhei. Início o percurso da escrita, portanto, apresentando e contando um pouco da minha história e como chego ao tema currículo, problematizações, objetivos e questões norteadoras, como já descrito anteriormente. Na sequência, desenvolvo discussões sobre elementos das teorias curriculares, marcando o currículo como linguagem como uma das lentes em que visualizo o meu objeto.

A ideia de teoria como caixa de ferramentas, no sentido de utilização dessas como instrumentos de reflexão sobre situações produzidas no cotidiano, dá continuidade ao debate travado até aqui. O se não deste momento na pesquisa, eu poderia dizer que está associado a outros olhares do/para/com o currículo. Ainda nesse movimento, no Capítulo 1, denominado “Olhares e reflexões: produzindo ferramentas analíticas”, vou definindo o meu percurso metodológico, que parte do currículo enquanto linguagem (CORRAZA, 2001; SILVA, 2011); das proposições curriculares, em especial o CBEE, enquanto artefato pedagógico/cultural (SILVA, 2011); e das preocupações analíticas com vínculos nos Estudos Culturais (WORTMANN, 2002; 2005); na análise cultural (ALVARENGA, 2006); e no circuito da cultura (DU GAY *et al.*, 1997; HALL, 2001).

Nesse interstício dos meus caminhos investigativos, opto por olhar para a proposta curricular estadual do ES (ESPÍRITO SANTO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d); por produzir junto ao corpo pedagógico da Educação Física narrativas em formato de entrevistas semiestruturadas (GASKELL, 2002; GOELLNER; MÜHLER, 2010); e por acompanhar as atividades e práticas pedagógicas do componente curricular nas escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental na cidade Vitória/ES, ao longo do ano letivo de 2018, materializadas em um diário de campo (DINIZ, 2015a; 2015b; 2015c; 2016).

O segundo e o terceiro movimentos da pesquisa, que estão intrinsecamente ligados, buscou entender as operacionalizações do componente curricular, perpassadas pelas normativas institucionais que as aproximam e distanciam do *espaçotempo* escolar; problematizar as relações dos conhecimentos/saberes/conteúdos que produzem sentidos e significados para esta

prática pedagógica; e analisar as dinâmicas do prescrito, do dito, do visto e do vivido nas relações cotidianas da Educação Física e dos sujeitos que a produzem. Para tanto, eu recorro a mais quatro capítulos na pesquisa.

O Capítulo 2, intitulado “Pensado documentos curriculares”, delinea os documentos e proposições curriculares prescritas escolhidas como elemento analítico desta tese, percorrendo leis, parâmetros, diretrizes, referenciais para problematizar interesses decorrentes de políticas curriculares, reformas educacionais, instituições (não)governamentais, instâncias supranacionais que perfazem e influenciam a produção de propostas curriculares estaduais e locais (LOPES, 2004; LOPES, 2015; FREITAS, 2016).

Nesse caso em específico, relacionado ao CBEE e as PP's (EEEFM ALFA, 2016a; EEEFM GAMA, 2014), foi possível entender que os documentos elaborados são prescritos para encadear o processo educacional na rede estadual de ensino do ES, e nas escolas acompanhadas, tendo como norte certo projeto educacional, que visa à escolarização e à formação de sujeitos prioritariamente para o mundo do trabalho (ESPÍRITO SANTO, 2009b; ESPÍRITO SANTO, 2009c). A base para essa construção está na necessidade dessas propostas serem compostas a partir da ideia de competências e habilidades, no sentido de eficiência e ensino de valores (PERRENOUD, 2000; SILVA, B. O., 2014), deixando, pelo menos no âmbito do prescrito, uma pequena margem para as invenções cotidianas.

No terceiro capítulo, dialogo com os conhecimentos/saberes/conteúdos da Educação Física, sejam esses do artefato pedagógico/cultural Currículo Básico Escola Estadual (CBEE), das Propostas Pedagógicas (PP) das escolas, dos Planos de Ensino dos/as professores/as, das entrevistas realizadas ou das narrativas produzidas no contato com as escolas Alfa, Beta e Gama, o diário de campo. É nesse momento da pesquisa que, além dos elementos prescritos, emergem o dito, o visto e o vivido, que, em suas relações de saber e poder, consolidam práticas discursivas e pedagógicas (CHARLOT, 2000; FOUCAULT, 2013) da Educação Física, como as elaborações e aproximações com a “cultura corporal” e a “cultura corporal humana” ou os entendimentos e interpretações de que o componente curricular seja: i) normalizado e burocratizado no espaço escolar; ii) responsável por certo controle do *espaçotempo* e dos comportamentos; iii) salvacionista e edificador de valores por si só, instituídos e implicados no discurso e nas práticas vinculadas ao esporte/desporto e à saúde em seu espectro apenas biológico e de prevenção de

doenças; iv) o componente curricular que incomoda, tanto os sujeitos quanto a instituição. Ainda neste capítulo, recorro aos meus dados para analisar a constante diversidade de práticas e debates que ocorrem nas aulas, sejam essas de proposição dos/as professores/as e/ou de auto-organização dos/as alunos/as, remontando, assim, à inventividade que a Educação Física pode proporcionar por ser um componente curricular com outros registros pedagógicos, diferindo-se dos demais.

Os capítulos subsequentes, o quarto e o quinto, estão pautados nas temáticas da gestão, organização, planejamento, estrutura física e pedagógica para a produção do cotidiano das aulas de Educação Física. As problematizações empreendidas advogam nas relações e tensões entre o que a instituição e os sujeitos de um corpo mais administrativo desejam e as considerações e reivindicações dos/as professores/as e alunos/as para as práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Essas flertam e refutam com: a) a organização institucional dada pelo próprio sistema, ou pelos sujeitos que o administram; b) com as condições de possibilidades definidas e fabricadas no cotidiano escolar, produzindo movimentos que tornam esse componente curricular ímpar nas escolas, sendo constantemente criticado, contudo considerado indispensável.

Assim, no transcorrer da tessitura desta tese, foi possível concluir que os documentos curriculares institucionais prescritos (nacionais, estaduais ou locais) comumente não têm, em sua elaboração, participação direta, e com direito a intervenções, da comunidade escolar e que, quando ocorre, esse processo aparenta ser apenas burocrático, não levando em consideração os interesses e desejos desses sujeitos. Essa percepção pode ocorrer pela descontinuidade do envolvimento da comunidade escolar na produção dos documentos, seja essa por interesses pessoais; falta de convite; ou indisposição de tempo pedagógico para tal ação. Ou, ainda, pela falta de ações formativas, advindas da SEDU/ES ou da própria escola, que incentivem a utilização de uma proposta curricular como texto de estudos para ações pedagógicas das escolas que, na investigação realizada, por exemplo, restringiram-se à parte da JPP, com duração de dois dias, realizada no começo do ano letivo.

Ainda nesse tema, mas na esteira do dito, do visto e do vivido, foi possível perceber que a maioria dos/as professores/as das escolas Alfa, Beta e Gama dizem conhecer a proposta curricular do ES, o CBEE. Contudo, eles afirmam que a

utilizam ou a debatem muito pouco. Um dos motivos associados a essa ação é a falta de condições físicas, materiais e pedagógicas para o desenvolvimento da Educação Física escolar. Essas informações são discordantes da narrativa dos/as entrevistados/as que estavam nas funções de coordenação e direção das escolas, pois os/as mesmos/as reiteram a existência de profissionais com especificidades de orientação pedagógica, o pouco pedido por parte dos/as professores/as de materiais e a existência de espaços, ou solicitação de, para a realização das práticas do componente curricular, criando certo paradoxo discursivo.

Há, na relação entre os documentos curriculares analisados, aos quais eu tive acesso, em especial o CBEE, os PP's, os Planos de Ensino dos/as professores/as e as relações construídas nas vivências nas escolas, uma inconsistência, sendo possível notar em fragmentos e narrativas a construção de um discurso crítico de Educação Física, já em outros entendimentos que perfazem a defesa pelo trato privilegiado dos conhecimentos/saberes/conteúdos do esporte/desporto tradicional esportivista e da saúde biológica de prevenção de doenças.

Nas pistas do debate sobre conhecimento/saberes/conteúdos, existiu, ao longo desta pesquisa, uma notória percepção sobre um processo de desinvestimento pedagógico da comunidade escolar (direção, coordenação, professores/as, alunos/as) acerca do componente curricular Educação Física, produzindo, em determinados casos, “não aulas”, acometidos por certo ritual que as valida, no aspecto de organização e sistematização dos *espaçostempos* escolares, a sua realização. A escola, nesse sentido, joga com a EFI a partir de faces diferentes da mesma moeda, uma vez que, no processo burocrático, ela é um componente como os demais, mas, em suas práticas pedagógicas, é possível que ela seja apenas uma atividade.

Nos contornos dessas considerações, foi vista e vivida, na experiência empreendida, a existência de uma diversidade de conhecimentos/saberes/conteúdos que circundam as aulas de Educação Física, contudo, em sua maioria, as práticas decorrentes dessas proposições não eram provenientes do trato pedagógico dos/as professores/as e sim da auto-organização dos/as alunos/as. Dessa maneira, é factível afirmar que as aulas de Educação Física das escolas Alfa, Beta e Gama são produzidas, majoritariamente, nas relações com os saberes constituídos no cotidiano escolar e que apresentam

poucos vínculos com o prescrito. Apesar dos documentos prescritos serem fabricados para determinar parte das ações escolares e da escolarização, esse efeito foi dito, visto e vivido muito mais nos ditames burocráticos do que nas práticas pedagógicas.

Neste processo final da tese, acredito ser importante também registrar alguns dos limites encontrados na produção desta pesquisa. Talvez o primeiro tenha sido os do próprio autor, que iniciou com um objeto de pesquisa gigantesco, demorando para reconhecer que o tamanho das suas pernas não conseguiria percorrer toda essa distância. Resolvido isso, a dificuldade seguinte foi a pouca experiência com pesquisas utilizando diário de campo, dificultada por um problema de saúde transcorrido durante o percurso. Na sequência, o processo de olhar para além do que se foi planejado – seja nos documentos prescritos, nas narrativas, no cotidiano escolar ou nas análises prometidas – foi muito árduo e difícil, tanto que acredito que vou terminar esta pesquisa, mas não as reflexões, estudos e teimosia de pensar a escola.

Em continuidade aos limites da pesquisa, tivemos que enfrentar o momento histórico em que ocorreu a pesquisa, no qual, ao mesmo tempo em que estava estudando a proposta curricular estadual e os demais textos curriculares que se efetivavam nas escolas, também ocorria a promulgação da BNCC, que vai demandar um novo olhar sobre esses documentos. Além disso, em 2020, ano em que estava escrevendo parte deste texto, fomos acometidos pela pandemia da “COVID-19”, que gerou a necessidade de distanciamento social, mudanças em toda a organização da vida e as diversas outras barreiras que ainda estamos tentando superar.

Ainda registro, vinculada a esses limites, a não produção de narrativas dos/as alunos/as e outros/as integrantes das escolas para tentar entender como a Educação Física é vista a partir desses olhares, bem como melhores elaborações sobre as temáticas da avaliação e da estrutura para se ter boas aulas.

Como possibilidades para posteriores pesquisas, talvez até deste autor, elenco como importante olharmos para a ampliação de estudos que problematizem as relações de saber e poder entre as propostas curriculares de outras redes de ensino e suas práticas pedagógicas; a construção de debates sobre identidades (regionais, de gênero e de raça), tanto no cotidiano como nos documentos prescritos; a formação continuada dos/as professores/as de Educação Física e

como essa se relaciona com os currículos prescritos, ditos, vistos e vividos; a realidade da Educação Física no Ensino Fundamental durante uma sequência de anos letivos, de preferência na mesma rede de ensino e nas mesmas escolas, para termos parâmetros de como vem acontecendo o processo de reflexão curricular nesses *espaçotempos*. Sinalizo, ainda, a importância e a necessidade de investirmos em trabalhos que teçam relações entre o campo acadêmico científico da Educação Física e as escolas, buscando entender a materialidade do que acontece no cotidiano escolar e promovendo diálogos que fortaleçam a formação de sujeitos escolarizados em uma sociedade mais justa, democrática e com equidade.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, L. F. C. “**Flores de plástico não morrem?**” Educação, Saúde e Envelhecimento na perspectiva de Gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- ALMEIDA, F. Q. de. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras...uma revisão. **Revista Corpoconsciência**, v. 21, p. 7-16, 2017.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.
- AMARAL, J. C. S. R. do. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010):** o fortalecimento da gestão-gerencial. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ANTUNES, M. F. de S.; AMARAL, G. A. do; LUIZ, A. R.. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 143-162, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p143>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- ARAUJO, J. B. **Voleibol moderno:** sistema defensivo. Rio de Janeiro: Palestra Sport, 1994.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E.. Educação Física Escolar: reflexões acerca da sua especificidade. In: **Anais do Salão do conhecimento:** ciência alimentando o Brasil. Unijuí, 2016a. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/issue/view/186>. Acesso em: 22 set. 2020.
- _____. Intervenção pedagógica em Educação Física Escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.48. p.316-330, 2016b.
- BAPTISTA, M. M. Estudos culturais: o quê e o como da investigação, **Carnets**, Première Série - 1 Numéro Spécial, 2009, 451-461. Disponível em: <https://journals.openedition.org/carnets/4382#quotation>>. Acesso em 05 fev. 2020.
- BETTI, M. Perspectivas para a educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, [S. l.], v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1991.138292. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138292>. Acesso em: 19 out. 2020.
- _____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, out. 1994. p. 25-45.
- _____. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corpus**, Rio Claro, v. 3, n. 2, dez. 1996.

_____. Educação Física. In: GONZÁLEZ, FENSTERSEIFER (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p.144-150.

_____. **Corpo, motricidade e cultura**: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica. 2006. Tese (Pós-Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343>. Acesso: 30 nov. 2020.

BOJIKIAN, J. **Ensinando Voleibol**. São Paulo: Phorte, 1999.

BOLZAN, É. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas**: o lugar do livro didático na educação física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí, RS: Unijuí, 1999b.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JUNIOR, Marcilio (org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, p. 97-106.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, Autores Associados, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

BRACHT, V. *et al.*, Itinerários da Educação Física na Escola: O caso do Colégio Estadual do Espírito Santo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 4, p.9-21,

janeiro/abril de 2005a. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2859/1473>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/765>. Acesso em: 11 mar. 2021.

_____.; _____. Pedagogia crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**. Porto Alegre, v.25, a25001, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96196/54833> Acesso em: 04 out. 2020.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p.150-157.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2010, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução CNE/CEB nº 7/2010, 2010b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010c. 36p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2/2012, 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251292>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002a. p.103-114.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.105-131.

CORREIA, W. R. Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: supl. 2, 1996.

COSTA, M. A. D. da.; ALMEIDA, F. Q. de. A Educação Física e a “Virada Culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, v.22(1), p.1-12, 2018. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5222>.
 Acesso em: 01 dez. 2020.

COSTA, M. V. (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

_____. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-46.

_____. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Estudos Culturais para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.13-36.

_____. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BJUES, M. I. E. (org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.199-214.

_____. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. nº23, maio/jun./jul./ago., 2003, p.36-61.

COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COUTINHO, K. D.; SOMMER, L. H. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 86-103, 2011.

DAMICO, J. G. S. **Juventudes governadas**: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e Grigny Centre (França). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____.; KNUTH, A. G. O des(encontro) das práticas corporais e atividade física: Hibridizações e borramentos no campo da saúde. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 329-350, 2014.

DAMO, A. Futebóis – da horizontalidade epistemológica à diversidade política. **FuLiA / UFMG**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 37–66, 2019. DOI: 10.17851/2526-4494.3.3.37-66. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/fulia/article/view/14644>. Acesso em: 5 jan. 2021.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.20(1), p.58-66, Florianópolis/SC, setembro, 1998.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, *et al.* Diagnóstico da Educação Física Escolar no Estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE**, v.21, Nº1, setembro, 1999a, p.183-192.

_____. Diagnóstico da Educação Física Escolar no Estado do Espírito Santo: o imaginário social do aluno. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE**, v.21, Nº1, setembro, 1999b, p.1446.

_____. Diagnóstico da Educação Física Escolar no Estado do Espírito Santo: aspectos organizacionais e físicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE**, v.21, Nº1, setembro, 1999c, p.1447.

_____. Diagnóstico da Educação Física Escolar no Estado do Espírito Santo: quem é o professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE**, v.21, Nº1, setembro, 1999d, p.1459.

DIÁRIO OFICIAL DOS PODERES DO ESTADO ESPÍRITO SANTO – EXECUTIVO (DIÁRIO OFICIAL). **Portaria N° 019-R**, de 26 de janeiro de 2018. DIO – Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2018a, p.13.

_____. **Portaria N° 020-R**, de 26 de janeiro de 2018. DIO – Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2018b, p.13-14.

DINIZ, D. Pesquisas em Cadeia. **Revista Direito GV**, São Paulo, SP, v.11(2), p.573-586, jul/dez: 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v11n2/1808-2432-rdgv-11-2-0573.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Escrevo, por quê e para quem? **Revista Liberdades**, São Paulo: SP, IBCCRIM n.19, p.105-109, maio-ago., 2015b.

_____. Nome do horror. **Revista Liberdades**, São Paulo, SP, IBCCRIM n.20, p.234-244, set.-dez, 2015c.

_____.; BRITO, L. “Eu não sou presa de juízo, não”: Zefinha, a louca perigosa mais antiga do Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.23, n.1, jan.-mar. 2016, p.113-129. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v23n1/0104-5970-hcsm-23-1-0113.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 32, n. 87, p. 187-198, 2012.

DU GAY, P. *et al.* Doing cultural studies: the story of the Sony walkman. (**Praticando Estudos Culturais: a história do walkman da Sony**). Trad. Leandro Guimarães, Marília Braun e Maria Isabel Bujes). London: Sage Publications/ The Open University, 1997.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estados culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autentica, 2001. 240p. (Coleção Estudos Culturais. 8).

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação (Org.). **Currículo Básico Escola Estadual**: Guia de Implementação. Vitória: SEDU/ES, 2009a, 72p.

_____. Secretaria da Educação (Org.). **Currículo Básico Escola Estadual**: Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Vitória: SEDU/ES, 2009b, 202p.

_____. Secretaria da Educação (Org.). **Currículo Básico Escola Estadual**: Anos Finais: área de Linguagens e Códigos. Vitória: SEDU/ES, 2009c, 128p.

_____. Secretaria da Educação (Org.). **Currículo Básico Escola Estadual**: Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos. Vitória: SEDU/ES, 2009d, 132p.

_____. Governo do Estado do Espírito Santo; Secretaria da Educação (Org.). **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Vitória: SEDU/ES, 2010.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político – Pedagógico**. Goiânia: FEF; UFG, 2003.

FARIA, B. de A.; MACHADO, T. da S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**: rev. educ. fis., Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, Mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>. Access on: 27 Jan. 2021.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, n.2, v.1, p.33-42, 2013.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc. vol.28 no.98, p. 73-95, Campinas, Jan./Apr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

_____.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 455-467, set./dez., 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/ferraco-soares-alves.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

_____.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y Saberes**, [S. l.], n. 46, p. 7.17, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys7.17>. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5224>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERREIRA, M. G. *et al.* Resenha de Educação Física Escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** – RBCE, v. 16, n.03, p. 196-199, 1995.

FERREIRA, A. C. P. **O projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: Uma crítica imanente**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.39-60.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 49-71.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Poderes e Estratégias. In: **Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 236-246.

_____. Estruturalismo e Pós-Estruturalismo. In: **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 322-350.

_____. A Vontade de Saber. In: **Ditos & Escritos X: Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a, p. 81-86.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 17ª ed. Rio de Janeiro, 1987.

FREITAS, A. **O que é vôlei – História, Regras e Curiosidades**. Casa da Palavra. São Paulo, SP 2007.

FREITAS, M. M. de. **O ensino em valores nos dispositivos curriculares para a educação física**: das intencionalidades às prescrições didáticas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FREITAS, M. M. de; FERREIRA NETO, A.; MATOS, J. M. C.; SANTOS, W. dos. Dispositivos curriculares estaduais para a Educação Física (1996-2016: da elaboração à implementação). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v.34, n.1, p.63-81, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v34i1p63-81>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170697>. Acesso em: 19 out. 2020.

GALIAN, C. V. Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. 2014, vol.44, n.153, pp.648-669. ISSN 0100-1574. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142768>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GANDIN, D. **Planejamento como Prática Educativa**. 10ª Edição. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, jan./jun., 2001.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático, tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64-89.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GOELLNER, S. V. *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

_____.; MÜHLEN, J. C. V. Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança no Rio Grande do Sul. **Revista de História Oral**, Oralidades, v. 7, p. 53-66, jan./jun 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e Cultura Escolar: critérios para identificação do abandono escolar do trabalho docente. **III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Santa Maria, p.01-09, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319163925 Educacao Fisica e Cultura Escolar criterios para identificacao do abandono do trabalho docente](https://www.researchgate.net/publication/319163925_Educacao_Fisica_e_Cultura_Escolar_critérios_para_identificacao_do_abandono_do_trabalho_docente). Acesso em: 26 jun. 2020.

_____.; _____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n.1, p.09-24, 2009.

_____.; _____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n.2, p.10-21, 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

_____. **Encoding/Decoding, Media and Cultural Studies: Keywords**. Ed. Meenakshi Gigi Durham and Douglas Kellner, Malden, MA: Blackwell, 2001.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos classe y curriculum. **Revista de Educación**, n. 295, p.187-205, 1981.

_____. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no Ensino Médio. **Movimento**. Porto Alegre: v.14, n.2, mai./ago., 2008.

LAVOURA, T.; BOTURA, H.; DARIDO, S. Educação Física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Rev. de Educação Física/UEM**. Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2. sem. 2006.

LIMA, M. E. de.; NEIRA, M. G. Formação e atuação no currículo cultural da Educação Física: fios que se entrelaçam. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 208-221, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10888). Acesso em: 24/06/2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10888/7891>. Acesso em: 24 jun. 2021.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.26, maio/ago. p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em: 05 out. 2020.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, mai./ago., p.445-466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____.; MACEDO, E. F. de. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____.; _____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. R. S. *et al.* A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **J. Phys. Educ.** [online]. 2016, vol.27, e2748. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2748>. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/30193/18008>. Acesso em: 05 out. 2020.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v.25, n.2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. Conhecer, Pesquisar, Escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, N°25, p.235-245, 2007.

MACHADO, R. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. p. VII-XXIII.

MACHADO, T. da S. **Pesquisa Pedagógica em Educação Física e os “estudos nos/dos/com os cotidianos”**: entre a construção de alternativas investigativas e a fragilização da dimensão epistêmica na teorização. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MACHADO, T. da S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.02, p.129-147, 2010.

MAIA, T. V. A pesquisa etnográfica no campo do currículo em uma perspectiva pós-estrutural: um diálogo possível? **Espaço do currículo**, v.6, n.1, p.171-179, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/16003/9111>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MANOEL, E. de J. A abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 4, p. 473-488, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6039/3779>. Acesso em: 19 out. 2020.

MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.2 (65), p.173-188, maio/ago. 2011.

MAUÉS, J. O Currículo sob a cunha da diferença. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2006. p.1-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT12-2367--Int.pdf>

MELLO, G. N. de. Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 2. p. 11-24.

MENEGOLLA, M. **Por que planejar? Como planejar?: currículo-área-aula**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOTA, M. R. A. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NAHAS, M. A. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte editora, 2009. 288p.

_____. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia, São Paulo**, v. 2, n. 14, p. 195-206, 2011a. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos_25.pdf >. Acessado em: 31 maio 2020.

_____. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. In: XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.23-27, suplemento n.6, nov. 2011b. Disponível em:

http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/7_RBEFE_v25_supl6_nov2011_ensai_o_4.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

_____. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-38.

NUNES, L. de O. *et al.* Planejamento de Ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 280-294, setembro/2017.

OLIVEIRA, I. B. de.; FRIZZO, G. F. E. A produção do conhecimento do PPGEF/UFPEL sobre a realidade do trabalho docente nas escolas públicas de Pelotas/RS/Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p.378-388, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i2.45097>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45097/pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v.48, n.169, p.876-900, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/198053145341>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ORTIZ, R. Estudos culturais. **Tempo Social.**, São Paulo, v.16, n. 1, p.119-127, jun. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702004000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a07.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PALAFIX, G. H. M. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**. Porto Alegre: v.10, n.1, jan./abr., 2004.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.** [online]. 2004, vol.34, n.122, pp.283-303

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PICH, S.; ALVES, I. EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA ESCOLAR: ENTRE PRÁTICAS INOVADORAS E O ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE – o caso da cidade de Itajaí – SC. **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Itajaí: SC, 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/viewFile/2114/1063>. Acesso em: 26 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio**

Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 2.

REZER, R. “Futebóis” na Educação Física escolar... **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n.1, p. 71-87, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/933/543>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ROCHA, M. A. B. da *et al.* As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1/articles/rocha-tenorio-junior-neira.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-37.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2017.

SANTOS, N. Z. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, vol. 15, n. 2, abril-junho, 2009, p. 141-165.

SANTOS, I. N. **A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: 10.11606/T.48.2017.tde-21122016-111514. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-111514/publico/IVAN_LUIS_DOS_SANTOS.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

SAYÃO, M. N.; MUNIZ, N. L. O Planejamento na Educação Física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 187-204, 15 nov. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v7i2.95>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/95/90>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Revista Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228/pdf_30. Acesso em: 01 out. 2020

SILVA, B. de O. e. **Lições do Rio Grande: “a boa pedagogia” nos discursos sobre a produção de um currículo para a Educação Física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/5057>. Acesso: 29 out. 2018.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas. In: _____ (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de EF.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOMMER, L. H. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, M. V.; BJUES, M. I. E. (org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.69-84.

_____. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.57-67, jan/abr. 2007.

SOUSA, A. P. M.; PRZYLEPA, M.; ASSIS, R. M. Elaboração, atualização e a participação da educação física no projeto político pedagógico escolar. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2345-2357, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12664/8776>. Acesso em: 02 set. 2020.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção.** Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. p.81-92.

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

TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], v. 5, n. 1-2, p. 61-69, 1991. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1991.138267>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138267>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. 20 anos de Ciências do Esporte: um transatlântico sem rumo? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Rio de Janeiro, p.19-31, 1998. Número Especial Comemorativo 20 anos de fundação. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/800/472>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 11 dez. 2008. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>.

Acesso em: 19 de outubro de 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERRA, D.V. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento**. Porto Alegre: v.10, n.1, jan./abr., 2004.

TRINDADE, I. M. F. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento e suas representações. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 41-58, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/659/470>.

TURRA, C. M. G. *et al.* **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11ª Edição. Porto Alegre: Sagra, 1991.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n.6, p.68-96, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-36.

_____. Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 13-38, 2006.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, p.97-109, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n1/a10v26n1.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2020.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 117-128, 2013.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, dez. 2005. ISSN 1982-8918. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2861>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2861>. Acesso em: 24 fev. 2021.

_____.; _____.; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 149-169, jan. 2012. ISSN 1982-8918. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23894>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/23894>. Acesso em: 24 fev. 2021.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

_____. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, M. V.; BJUES, M. I. E. (org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.45-68.

ZANCHA, D. *et al.* Conhecimento dos professores de EFE sobre a abordagem saúde renovada e a temática saúde. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 1, p. 204-217, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637638/pdf>. Acesso: 08 maio 2020.

FONTES UTILIZADAS

EEEFM ALFA. **Proposta Pedagógica**. Vitória, 2016a.

EEEFM ALFA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016 a 2021**. Vitória, 2016b.

EEEFM ALFA. **Programa de Autoavaliação Institucional (PAI)**. Vitória, 2016c.

EEEFM ALFA. **Horário Escolar**. Vitória, 2018a.

EEEFM ALFA. **Projeto de Atividades Desportivas: esporte na escola**. Vitória, 2018b.

EEEFM ALFA. **Projeto de Atividades Desportivas: voleibol na escola**. Vitória, 2018c.

EEEFM BETA. **Horário Escolar**. Vitória, 2018.

EEEFM GAMA. **Proposta Pedagógica 2014/2018**. Vitória, 2014.

EEEFM GAMA. **Horário Escolar**. Vitória, 2018.

E. P. BARROS. **Entrevista de “P. Barros”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. P. BORGES. **Entrevista de “P. Borges”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. C. CAMPOS. **Entrevista de “C. Campos”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. D. CASTRO. **Entrevista de “D. Castro”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. P. FERNANDES. **Entrevista de “P. Fernandes”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. P. GOMES. **Entrevista de “P. Gomes”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. D. NASCIMENTO. **Entrevista de “D. Nascimento”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. P. NEVES. **Entrevista de “P. Neves”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. P. PEREIRA. **Entrevista de “P. Pereira”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. D. RAMOS. **Entrevista de “D. Ramos”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

E. C. RIBEIRO. **Entrevista de “C. Ribeiro”**: Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

LESEF/CEFD/UFES. **Relatório Final de Pesquisa**: Diagnóstico da Educação Física Escolar no estado do Espírito Santo. Vitória, 1998.

PROFESSOR/A P. BARROS. **Plano de ensino anual do professor/a P. Barros da disciplina Educação Física – EEEFM Alfa 6º e 7º anos**. Vitória, 2018a.

_____. **Plano de ensino anual do professor/a P. Barros da disciplina Educação Física – EEEFM Alfa 8º anos**. Vitória, 2018b.

_____. **Plano de ensino anual do professor/a P. Barros da disciplina Educação Física – EEEFM Alfa 9º anos**. Vitória, 2018c.

PROFESSOR/A P. NEVES. **Plano de ensino trimestral do professor/a P. Neves da disciplina Educação Física – EEEFM Gama 9º anos**. Vitória, 2018.

PROFESSOR/A P. PEREIRA. **Plano de ensino trimestral do professor/a P. Pereira da disciplina Educação Física – EEEFM Gama 9º anos**. Vitória, 2018.

SILVA, B. de O. e. **Diário de campo do projeto** – Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória/ES. Vitória: Laboratório de Estudos em Educação Física – CEFED/UFES, 2018.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a,

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa denominada: **“Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória (ES)”**.

O estudo de diferentes documentos curriculares vem ganhando visibilidade nas últimas décadas no Brasil, em especial após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997; 2000). Estes documentos indicavam a necessidade de Estados e Municípios produzirem às suas propostas curriculares. No âmbito estadual, várias propostas foram produzidas após este período. O Espírito Santo (ES) é um dos Estados que em 2009 constrói a sua proposta curricular, denominada, “Currículo Básico Escola Estadual – CBEE” ou “Novo Currículo da Educação Básica”.

Neste estudo o nosso objetivo, de maneira resumida, é compreender como a proposta curricular da Rede Estadual de Ensino do ES, para o componente curricular Educação Física (EFI), vem sendo produzida nas escolas que possuem Ensino Fundamental da cidade de Vitória. Buscando entender como se desenvolve os saberes e conhecimentos desta área em sua relação com a intervenção pedagógica. O estudo justifica-se na medida em que o CBEE, enquanto uma política pública de Estado, publicada a mais de 8 anos, e que visa a melhoria da qualidade da educação, vem sendo pouco estudada na comunidade científica. Nossa justificativa está centrada na análise e compreensão da relação entre a proposta curricular estadual e a intervenção pedagógica da EFI no espaço escolar.

Para tanto, vamos utilizar dois instrumentos de produção de dados. O primeiro são as observações das aulas de EFI nas EEEFM que possuem Ensino Fundamental. E o segundo, é a realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica da escola, responsável pelo Ensino Fundamental (diretor/a, pedagoga/o, professor/a). Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas

perguntas em forma de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. No caso desta pesquisa apenas gravaremos o áudio durante a entrevista, não havendo gravação de imagens.

A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Além disso, informamos que você não terá despesas nem será remunerado/a pela participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação.

Embora mínimos, os riscos podem ser perspectivados como a possibilidade de uma avaliação e/ou exposição negativa das informações prestadas pelo/a informante, assim como um eventual cansaço pelo tempo despendido com a entrevista e algum tipo de constrangimento ao responder alguma pergunta. Para evitar os danos que tais riscos podem causar, garantiremos o anonimato dos participantes, bem como a validação dos dados coletados através das entrevistas e observações realizados na pesquisa. Essa medida garante que o/a participante tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas das suas informações. Todavia, explicitamos que é garantida indenização (conforme Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde) em casos de danos, comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa, por meio de decisão judicial ou extrajudicial. Quanto ao ressarcimento, afirmamos novamente de que não há qualquer valor econômico envolvido nesta pesquisa, seja a receber ou a pagar pela sua participação. Em caso de haver alguma despesa para sua participação na pesquisa, nós, os pesquisadores responsáveis, garantimos que haverá o devido ressarcimento.

Quanto aos benefícios relacionados com a sua participação na pesquisa, eles estão associados à possíveis sugestões de mudanças na organização e estrutura da proposta curricular em questão, podendo atender melhor às expectativas educacionais da sua escola, assim como a possibilidade da abertura de debates entre os/as participantes envolvidos/as e a ampliação da produção teórica com reflexões no campo acadêmico e da educação pública sobre propostas e políticas curriculares.

Este TCLE possui duas vias (que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador), sendo que uma ficará em posse do pesquisador e você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador e do comitê de ética dessa instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Para qualquer tipo de esclarecimento sobre a pesquisa, entrar em contato com:

Pesquisador responsável: Bruno de Oliveira e Silva. Tel.: (27) 98141-3779. Email: brunooliveira2306@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) – Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). Avenida Fernando Ferrari, 514 Campus Universitário Goiabeiras, Vitória-ES, CEP: 29075-810. Tel.: (27) 3335-7676 / (27) 4009-7676.

Para o caso de denúncia e/ou intercorrência, entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES, Campus Goiabeiras, sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Avenida Fernando Ferrari, s/n, Vitória-ES, CEP: 29060-970. Tel.: (27) 3145-9820. Email: cep.goiabeiras@gmail.com

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física Escolar em Vitória (ES)”. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador Bruno de Oliveira e Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, sobre o uso do áudio da entrevista, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para ambas as partes.

Local e data: _____ / ____ / ____.

Nome: _____

Assinatura do/a participante:

Assinatura do pesquisador responsável:

APÊNDICE II – ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO

- **Observações Gerais**

Data da observação

Estrutura da escola (Espaço e Materiais)

Distribuição da EFI no horário escolar

Rotina da escola (Lanche, entrada, saída)

PP e outros documentos da política curricular da escola

- **Observações Específicas**

Qual o professor responsável pela disciplina EFI

Turma

Horário das aulas

Saberes da EFI (conhecimentos, conteúdos, formas de trabalho)

Atividades propostas (descrição das atividades)

Condução (diretivo, inventivo, rituais, linguagens utilizadas no transcorrer das aulas)

Participação dos alunos (registro de atividades)

**APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(PROFESSOR)**

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua formação? Onde e quando ocorreu?
- 3) Há quanto tempo é professor/a? E há quanto tempo está nesta escola?
- 4) Qual a sua carga horária de trabalho na SEDU/ES? Como ela está distribuída?
Você trabalha em outro local?
- 5) O que você entende por EFI? Como este componente curricular/disciplina é tratado na escola?
- 6) Quais saberes e/ou conhecimentos você considera relevantes a serem “trabalhados” pela EFI no EF?
- 7) Como você organiza/planeja estes conhecimentos ao longo do EF? E nas aulas do dia a dia?
- 8) Você conhece a proposta pedagógica da escola? Como a EFI se insere nesta proposta?
- 9) E a proposta curricular da SEDU/ES? Como a EFI se insere nesta proposta?
- 10) A SEDU/ES e/ou a escola fez alguma ação de divulgação/debate destes documentos? Como se desenvolveu estas ações?
- 11) Você considera ter condições estruturais e pedagógicas para desenvolver estes conhecimentos? Por quê?
- 12) Existe alguma cobrança da SEDU/ES e/ou da escola acerca do que se é trabalhado em sala de aula? Como é feita? Essa cobrança tem alguma relação com a proposta curricular?
- 13) É realizada alguma avaliação da escola e/ou da SEDU/ES sobre os conhecimentos/saberes trabalhados em sala de aula? Essa avaliação tem alguma relação com a proposta curricular?
- 14) Você gostaria de deixar registrado mais alguma informação acerca do trabalho desenvolvido?

**APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)**

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua formação? Onde e quando ocorreu?
- 3) Há quanto tempo é pedagoga(o)? E há quanto tempo está nesta escola?
- 4) Qual a sua carga horária de trabalho na SEDU/ES? Como ela está distribuída?
Você trabalha em outro local?
- 5) Quais saberes e/ou conhecimentos você considera relevantes a serem “trabalhados” pela EFI no EF?
- 6) Como este componente curricular/disciplina é tratado na escola?
- 7) Como acontece o planejamento da EFI na escola?
- 8) Você conhece a proposta pedagógica da escola? Como a EFI se insere nesta proposta?
- 9) E a proposta curricular da SEDU/ES? Como a EFI se insere nesta proposta?
- 10) A SEDU/ES e/ou a escola fez alguma ação de divulgação/debate destes documentos? Como se desenvolveu estas ações?
- 11) Você considera que a escola tem condições estruturais e pedagógicas para desenvolver os conhecimentos da EFI? Por quê?
- 12) Existe alguma cobrança da SEDU/ES e/ou da escola acerca do que se é trabalhado em sala de aula? Como é feita? Essa cobrança tem alguma relação com a proposta curricular?
- 13) É realizada alguma avaliação da escola e/ou da SEDU/ES sobre os conhecimentos/saberes trabalhados em sala de aula? Essa avaliação tem alguma relação com a proposta curricular?
- 14) Você gostaria de deixar registrado mais alguma informação acerca do trabalho desenvolvido?

**APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(DIREÇÃO)**

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua formação? Onde e quando ocorreu?
- 3) Há quanto tempo é diretor/a? E há quanto tempo está nesta escola?
- 4) Qual a sua carga horária de trabalho na SEDU/ES? Como ela está distribuída?
Você trabalha em outro local?
- 5) Quais saberes e/ou conhecimentos você considera relevantes a serem “trabalhados” pela EFI no EF?
- 6) Como este componente curricular/disciplina é tratado na escola?
- 7) Como acontece o planejamento da EFI na escola?
- 8) Você conhece a proposta pedagógica da escola? Como a EFI se insere nesta proposta?
- 9) E a proposta curricular da SEDU/ES? Como a EFI se insere nesta proposta?
- 10) A SEDU/ES e/ou a escola fez alguma ação de divulgação/debate destes documentos? Como se desenvolveu estas ações?
- 11) Você considera que a escola tem condições estruturais e pedagógicas para desenvolver os conhecimentos da EFI? Por quê?
- 12) Existe alguma cobrança da SEDU/ES e/ou da escola acerca do que se é trabalhado em sala de aula? Como é feita? Essa cobrança tem alguma relação com a proposta curricular?
- 13) É realizada alguma avaliação da escola e/ou da SEDU/ES sobre os conhecimentos/saberes trabalhados em sala de aula? Essa avaliação tem alguma relação com a proposta curricular?
- 14) Você gostaria de deixar registrado mais alguma informação acerca do trabalho desenvolvido?