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

**JANAINA ESFALSINI FIGUEIRA ASSEREUY**

# OBJETIVAÇÃO DE UM CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

VITÓRIA

2013

JANAINA ESFALSINI FIGUEIRA ASSEREUY

# OBJETIVAÇÃO DE UM CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

Dissertação 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 Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física e linha de pesquisa Formação Docente e Currículo em Educação Física.
Orientadora: Profa. Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Assereuy, Janaina Esfalsini Figueira, 1973-

A846o Objetivação de um currículo de educação física : entre o prescrito e o vivido / Janaina Esfalsini Figueira Assereuy. – 2013.

150 p.

Orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Currículos. 3. Autonomia. 4. Autoria. I. Figueiredo, Zenólia Christina Campos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

JANAINA ESFALSINI FIGUEIRA ASSEREUY

# OBJETIVAÇÃO DE UM CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

Dissertação 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 Mestre em Educação Física.

Aprovada em 24 de Abril de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Drª. Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Drª. Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de São Paulo

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido essa existência rica em oportunidades, por constituir uma família, por concluir meus estudos, pela minha realização profissional e por todas as pessoas que cruzaram o meu caminho. De alguma forma, elas me ensinaram e me ajudaram a ser quem eu sou.

Aos meus pais SENIRA e LEOBINO. Dois trabalhadores que apesar de nunca terem tido a oportunidade de frequentar os bancos da universidade, não mediram esforços para que eu concluísse meus estudos. Sem a ajuda e a presença deles, esse sonho não seria possível.

Ao meu marido NAGIB. Amigo, companheiro, amor, garantia de um “porto seguro” em minha vida e grande incentivador nessa jornada.

Ás minhas filhas, EMILIA e EMANUELE, que apesar de bem pequeninas, mostraram-se compreensivas com relação às minhas ausências. Pelo olhar delas tive oportunidade de revisitar o mundo em que vivemos. E esse mundo se mostrou mais alegre, colorido e divertido.

À mulher, amiga, mãe, esposa, professora ZENOLIA que além desses vários papéis sociais, desempenhou com grande afinco a função de ser minha orientadora. Por muitas vezes acreditou em mim mais que eu mesma, obrigada!

A ILZINELLI, uma grande mulher, incentivadora que acreditou em mim e não mediu esforços para que eu pudesse cursar o mestrado.

Aos professores de Educação Física colaboradores deste estudo, por me acolherem, compartilhando comigo suas experiências, angústias, horas e dias de trabalho. Devo a vocês o novo sentido que atribuo à prática pedagógica com a disciplina Educação Física.

Às crianças que estudam na Escola “Educando em Equipe”. Vocês me cativaram e me inseriram de forma tão natural no dia a dia da escola que irão deixar saudades.

A todos os profissionais da Escola “Educando em Equipe”, que me receberam de braços abertos.

Á professora Sandra, cúmplice em minha trajetória no curso de mestrado, que além das aulas, esteve presente em outros momentos importantes, como a banca

do processo seletivo, a banca do exame de qualificação e a defesa pública da dissertação de mestrado.

Ao professor Marcos Neira, pela leitura atenciosa e pelas valorosas contribuições dedicadas ao estudo à época da qualificação.

A minha amiga Joselma que teve a árdua tarefa revisar esse estudo.

A todos os profissionais pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Serra/ES. Foram muitas as lutas, muitas as derrotas, avançamos! Mas não terminamos. Sempre é necessário recomeçar...

Aos meus amigos e familiares, valeu pela torcida!

"A utopia continua dando sentido à vida e à educação
e a partir dela
dotamos de sentido e
avaliamos o mundo que nos rodeia."
(Sacristán, 2002, p.9).

# RESUMO

O presente estudo busca compreender a construção diária de um currículo de Educação Física, analisando os referenciais e documentos teórico-metodológicos com os quais um professor participante ativo de um processo de revisão curricular lida/mobiliza em seu dia a dia para a objetivação do currículo em ação, quais os condicionantes externos e internos influenciaram as escolhas e as formas desse sujeito perceber, explicar e descrever a organização e o trato pedagógico conferido aos conteúdos desse componente curricular no seu contexto educacional de trabalho. Referencia suas análises numa abordagem sociológica sobre a construção do currículo de Educação Física e opta pela perspectiva qualitativa, apoiando-se na etnometodologia. Utiliza a abordagem interpretativa, exprimindo um caminho metodológico que confere centralidade às ações do sujeito no processo investigado. Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação de caráter participante, as entrevistas e a análise de documentos. Investiga os espaços de discussão coletiva, a sistematização dos documentos, as propostas, as ações e as aulas da professora colaboradora. Constata a influência de condicionantes externos e internos que tanto, potencializam a autoria e autonomia da professora colaboradora na construção diária do currículo vivido de Educação Física, quanto geram tensões, lutas e conflitos. As análises evidenciam que as escolhas da professora na construção do projeto pedagógico para á área de Educação Física pautam-se numa perspectiva que considera as vivências e experiências dos alunos, bem como a realidade da comunidade onde atua.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo Prescrito. Currículo Vivido. Autonomia. Autoria.

## ABSTRACT

This study seeks to understand the daily construction of a physical education curriculum, analyzing references and theoretical and methodological documents with which a participant and active teacher in a process of curriculum revision deal / mobilizes in his daily tasks for the objectification of the curriculum, what external and internal constraints had influence in the choices and ways of someone to perceive, explain and describe the organization and pedagogical treatment given to the content of this component in its curricular educational context of work. Support its analyzes in a sociological approach about the construction of the physical education curriculum and opts for a qualitative perspective, relying on an ethnomethodology. Uses the interpretive approach, expressing a methodological way that gives centrality to subject actions on the in the investigated process. The instruments for the data collection were: participant observation, interviews and document analysis. Investigates collective discussion; documents systematization; the proposals, actions and the cooperating teacher's classes. Notes the influence of external and internal constraints that potentiate the authorship and autonomy of the contributor teacher in building the curriculum experienced on daily physical education as generate tensions, struggles and conflicts. The present analyzes shows that the choices of the teacher, in the teaching project construction of physical education area, will be guided in a perspective that considers the experiences of students, as well as the reality of the community where she works.

Keywords: Physical Education. Prescribed Curriculum. Experienced Curriculum. Autonomy. Authorship.

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO.....12**

**1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....16**

1.1 A EXPERIÊNCIA PILOTO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA E A EMPIRIA.....18

**2. REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CENÁRIO NACIONAL E MUNICIPAL.....26**

2.1 O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR EM ÂMBITO MUNICIPAL.....29

2.2 DISCUSSÕES E ELABORAÇÕES CURRICULARES SOBRE A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS FORUNS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....35

**2.2.1 O Documento curricular para área de Educação Física.....37**

2.3 O CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR.....44

**3 MAPEAMENTO DA TEMÁTICA EM ESTUDO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....49**

3.1 DISCUSSÕES DO GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO “ESCOLA” - CONBRACE.....52

3.2 DISCUSSÕES DO GRUPO DE TRABALHO “CURRÍCULO” – ANPED.....57

3.3 PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE A TEMÁTICA EM ESTUDO: APROXIMAÇÕES.....61

**4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....63**

4.1 O PROCESSO DE ESCOLHA DA PROFESSORA COLABORADORA.....66

4.2 O LUGAR DA INVESTIGAÇÃO: ESCOLA “EDUCANDO EM EQUIPE”.....70

**4.2.1 Estrutura física, funcionamento e organizações da Escola “Educando em Equipe.....73**

**4.2.2 A organização da Educação Física na dinâmica escolar.....76**

4.3 O TRABALHO DE CAMPO.....78

**4.3.1 Primeiros dias em campo: a busca por ser menos estranha ao contexto.....82**

**5 ANALISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....87**

5.1 ANÁLISES DOS DOCUMENTOS DA ESCOLA: OS DISTANCIAMENTOS ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO OFICIAL E O CURRICULO VIVIDO.....89

5.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS TENTATIVAS DE APROXIMAÇÃO ENTRE O CURRICULO PRESCRITO E A EDUCAÇÃO FÍSICA VIVIDA.....96

**5.2.1 As tentativas de aproximações entre o currículo prescrito e a Educação Física vivida: Autoria de professores e alunos.....104**

**5.2.2. A autonomia constituída em meio a cruzamentos, aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o vivido.....111**

**5.2.3 Situações que potencializam a autonomia e a autoria.....116**

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....120**

**REFERÊNCIAS.....125**

**APENDICÊ A - Títulos dos textos e artigos do levantamento da temática de estudo.....130**

**APÊNDICE B - Carta de apresentação a Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES.....132**

**APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....133**

**APÊNDICE D - Declaração de consentimento da professora Colaboradora..... .....135**

**APÊNDICE E - Entrevista com a Professora Isabella.....136**

**APÊNDICE F - Cartas de Agradecimento à professora colaboradora.....145**

**APÊNDICE G - Carta de Agradecimento a Escola de Ensino Fundamental..... .....146**

**ANEXO I - Carta de Autorização da Secretaria Municipal de Educação.....147**

**ANEXO II - Autorização do Conselho de Ética na Pesquisa.....148**

**ANEXO III - Carta de Consentimento da escola pesquisada.....149**

**ANEXO IV - Projetos de Serra/ES 2009-2012.....150**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo o currículo de Educação Física no Ensino Fundamental focando, detidamente, o âmbito do currículo vivido. Nosso objetivo foi compreender a construção diária de um currículo de Educação Física, buscando analisar os referenciais e documentos teórico-metodológicos com os quais um professor participante[1] ativo de um processo de revisão curricular lida/mobiliza em seu dia a dia para a objetivação do currículo em ação, quais os condicionantes externos e internos influenciariam as escolhas e as formas desse sujeito perceber, explicar e descrever a organização e o trato pedagógico conferido aos conteúdos desse componente curricular no seu contexto educacional de trabalho.

Compreender como ocorre a construção e a objetivação de um currículo de Educação Física a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos em um contexto educativo específico, neste caso, uma Escola de Ensino Fundamental, permite identificar as múltiplas leituras/interpretações/traduções/criações que vem sendo elaboradas pelos professores em torno do currículo de Educação Física em âmbito escolar. Portanto, o processo diário de construção curricular pressupõe uma tensa relação na qual se atravessam elementos da teoria/prática que atribuem sentidos e significados à prática pedagógica.

Com essa investigação, pretendo contribuir para um melhor entendimento sobre algumas estratégias e referenciais teóricos com os quais os professores lidam e aos quais mobilizam em seu dia a dia, no pensar e desenvolver a práxis da Educação Física, entendendo-a como componente curricular[2] situado em um contexto educacional.

Além disso, a investigação sobre as relações estabelecidas pelos professores com os documentos prescritos e sobre a mobilização de outros referenciais no contexto educativo pode contribuir para a formulação e definição de políticas

---

[1]Entende-se a participação não como categoria que é dada a priori, mas processual, sua construção ocorre no seio das relações sociais em meio a uma série de tensões e lutas por reconhecimento, de forma que os sujeitos possam "[...] se constituir como sujeitos da história, fazer a história, mesmo com a percepção de que nesta estrutura social as condições para esse fazer não lhes são dadas, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico [...]" (ARANDA, 2010, p.16).

[2]A opção por este termo é inspirada em Souza Junior, este autor define a Educação Física escolar como componente curricular "[...] no sentido de matéria de ensino, não apenas como um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos organizados e sistematizados[...]" (2001,p.83).

curriculares pelas administrações centrais e sinalizar para possíveis discussões que possam vir a ser desenvolvidas em programas de formação continuada.

Meu interesse pelas questões curriculares que envolvem o contexto de construção/elaboração/implementação de um documento curricular e a prática pedagógica que acontece no dia a dia foi se delineando ao longo de minha trajetória como aluna na graduação e também em minha trajetória profissional. Inicialmente, com leituras /pesquisas para a elaboração da monografia apresentada na Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física, apresentada em 1995[3] e, posteriormente, como professora da Rede Municipal de ensino de Serra/ES, onde pude participar do processo de sistematização, revisão e elaboração do documento curricular denominado: "Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental – "Articulando Saberes, Tecendo Diálogos". Esse processo priorizava o diálogo e a integração entre as áreas de conhecimento e os diferentes níveis de ensino pertencentes à Rede Municipal e teve dois anos de duração. Entre as várias ações sistematizadas no seu decorrer, destacamos a iniciativa de envolver os profissionais nas discussões e escrita do documento.

Após termos participado[4] do processo de elaboração, discussões e construção do documento curricular, nós nos propomos a contribuir para a construção da análise, interpretação de sua materialização e do lugar ocupado por ele no cotidiano escolar, nas aulas de Educação Física nas unidades de ensino da rede municipal de Serra/ES, pois conforme enuncia Sacristan, o sentido de:

> [...] desentrenhar este processo de construção curricular é condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevrálgicos que afetam a tranformação processual, podendo incidir decisivamente para a prática (2000, p. 105).

[3]O trabalho discorreu sobre a elaboração da Proposta Curricular de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Vitória no período de 1989 a 1995, problematizando o processo de discussões e elaborações desenvolvido junto aos professores da área para a construção do documento curricular. Nesse estudo, foi possível identificar que a participação d**os** professores ficou vinculada e limitada pelos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, ocorrendo o que Diaz (1995) denomina de participação concedida, em que o processo de discussão utilizado partia de uma única perspectiva de realidade.

[4]Durante o processo de revisão curricular no município de Serra, atuamos na Secretaria de Educação na função de coordenadora do Centro de Formação "Pedro Valadão Perez", espaço criado pela Prefeitura Municipal da Serra, para a oferta de formações da Secretaria Municipal de Educação e local onde ocorreram os encontros de revisão curricular.

O acompanhamento sistemático e diário da construção curricular, por meio da práxis de um professor de Educação Física, pressupõe uma reflexão sobre as trajetórias de objetivação do documento curricular, identificando as rupturas e continuidades de problemas pertinentes a sua materialização na escola.

Nessa direção, esta pesquisa se propôs investigar os referenciais teóricos e metodológicos mobilizados por uma professora na construção diária do currículo para a área de Educação Física e, para efeito de estruturação, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sinteticamente enunciados nesta introdução.

No primeiro capítulo, realizamos uma aproximação mais detalhada com a temática de estudo, apresentando nossas motivações e a busca pela compreensão do objeto. Apresentamos também um breve relato sobre a realização de um estudo piloto que nos possibilitou estabelecer um diálogo entre a empiria e a teoria e nos alertou para a necessidade de ampliação do objeto e dos objetivos constantes no projeto inicial de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a Política Educacional do Município de Serra\ES, o processo de revisão curricular geral, o processo de revisão específico da área e discutimos alguns pontos do documento curricular de Educação Física à luz de discussões teórico-metodológicas desenvolvidas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 em torno de políticas educacionais e políticas curriculares no Brasil, evidenciando pontos em comum com o processo de revisão das orientações curriculares que ocorreram no município de Serra/ES, destacando o processo geral de revisão curricular e o processo específico da área de Educação Física.

No terceiro capitulo, apresentamos um mapeamento acerca das discussões e produções teórico-metodológicas em dois eventos formativos de renome nacional na área da Educação e da Educação Física, priorizando os trabalhos que versam sobre a participação dos professores em processos de construção e elaboração de documentos curriculares em sistemas de ensino e os trabalhos que investigam como ocorreu a materialização de documentos curriculares oficiais prescritos.

Em seguida, no quarto capítulo, narramos o percurso metodológico da investigação, demonstrando como se efetivou o processo de escolha da professora colaboradora, a caracterização do lugar da investigação e as rotinas estabelecidas, o processo de entrada no campo investigativo, os sujeitos participantes da pesquisa e as relações que foram estabelecidas.

No quinto capítulo, nós nos debruçamos sobre a realização do processo analítico e interpretativo das informações coletadas, na tentativa de exercitar as possibilidades de diálogo com as situações observadas em campo, visando a compreender como ocorre a construção do currículo vivido de Educação Física.

O trabalho é encerrado com as considerações (finais), que são ainda transitórias, considerando o conhecimento uma construção permanente.

# 1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O conceito de objetivação curricular está referenciado nos estudos desenvolvidos por Sacristan (2000), quando diz respeito à dinâmica e ao processo de construção pelo qual o documento prescrito assume forma no âmbito do vivido. Nesse sentido, o autor identifica alguns níveis ou etapas de objetivação do currículo (Currículo prescrito, Currículo apresentado aos professores, Currículo modelado pelos professores, Currículo em ação, Currículo realizado e Currículo avaliado) no seu desenvolvimento, definindo-os como “confluência de práticas”:

> Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam (SACRISTAN, 2000, p. 102).

Ao descrever as fases de objetivação de um currículo, Sacristan (2000) alerta que, embora pareça existirem entre cada fase modelos de dependências lineares ou hierárquicas, a presença ou a interferência de alguns condicionantes em contextos particulares servirá para demonstrar suas disfunções. A nosso ver, com essa afirmação o autor busca analisar e contextualizar, de forma histórica, social e política, os espaços/tempos de construção de um documento curricular até sua materialização em aula.

Por isso, quando analisamos essa estrutura de objetivação pudemos evidenciar, em muitos momentos, a força de controle que a administração dos sistemas de ensino tenta impor com relação à prática pedagógica (principalmente na proposição de políticas curriculares centralizadas) quando propõe, de forma homogênea, a prescrição de um documento único. Por outro lado, consideramos os professores como atores sociais. Entendemos, portanto, que a prática pedagógica desses profissionais não está subjugada, atrelada ou limitada somente às prescrições provenientes da administração central.

Mobilizando os conceitos propostos por Sacristan (2000), a partir dos níveis de objetivação curricular identificamos fases que estão relacionadas diretamente com o documento prescrito: Currículo prescrito - que parte de instâncias políticas e administrativas na tentativa de estabelecer um currículo ordenando; Currículo apresentado aos professores - que corresponde aos meios utilizados pela

administração central para apresentar esses referenciais teórico-metodológicos desse documento aos professores (especificamente no caso da área de Educação Física, essa ação de apresentação do currículo aos professores, geralmente, é concretizada nos encontros de formação continuada, em grupos de estudo ou ainda por meio de oficinas) e o Currículo modelado pelos professores no qual se evidencia o papel do professor como agente no processo de ressignificação ou interpretação do currículo.

As outras fases referem-se à dinâmica e a forma do currículo na práxis. Sobre o Currículo em ação, o autor afirma: “[...] é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos sustentam o que é a ação pedagógica.” (SACRISTAN, 2000, p.105).

Já o Currículo realizado configura-se como a interação, a soma do trabalho pedagógico produzido por professores e alunos. O Currículo Avaliado corresponde à concretização de seu significado para os professores (SACRISTAN, 2000), contudo, atualmente devido a implantação de programas de avaliação, em alguns sistemas de ensino a avaliação tem assumido o caráter de mensuração e classificação.

Essas fases estão diretamente relacionadas com o âmbito do currículo vivido. Entretanto, o autor nos adverte que existem relações de forças recíprocas e circulares entre cada uma.

No projeto inicial de pesquisa, atentávamos para as possíveis interpretações ou modelações (SACRISTAN, 2000) que o professor participante ativo do processo de revisão curricular poderia realizar a partir dos referenciais constantes no documento prescrito para a área de Educação Física, entendendo que em alguns momentos a prática desse professor poderia ser moldada pela orientação curricular e, em outros, pela interpretação ou tradução dos seus significados. Segundo Sacristan (2000), esse movimento pode acontecer de forma recíproca e constante, sendo observável por meio das opções teóricas e metodológicas com as quais o professor desenvolve suas aulas, no exercício de sua profissão, nas condições objetivas da instituição.

Ancorados nos pressupostos teóricos sugeridos por este autor e diante de um turbilhão de questionamentos, antes de iniciarmos a pesquisa propriamente em campo, optamos por realizar um estudo piloto[5].

## 1.1 A EXPERIÊNCIA PILOTO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA E A EMPIRIA

O objetivo inicial de nosso projeto de pesquisa era compreender como um professor, participante ativo do processo de revisão das orientações curriculares de um município, mobiliza/lida com essas orientações em suas aulas, e quais os fatores internos e externos limitam ou contribuem para desenvolvimento do currículo de Educação Física.

No entanto, enquanto cursávamos a disciplina Seminários de Projetos de Pesquisa, éramos sempre questionadas por colegas e professores. Entre as idéias que precisavam ser refinadas no projeto inicial de pesquisa, além das escolhas metodológicas e da necessidade de melhor delimitação dos objetivos, estava o quantitativo de profissionais que seriam acompanhados no estudo da dissertação de mestrado, ou seja, questionavam sobre a opção por acompanhar ou desenvolver a dissertação tendo como colaborador apenas um professor.

Diante dessas questões, optamos por lançar mão da realização de uma experiência piloto[6] para, aos poucos, nos aproximar do campo, das situações e exercitar nosso olhar. Mobilizamos, ao longo de seu desenvolvimento, os referencias teóricos e critérios de seleção já previstos no projeto inicial de pesquisa.

No decorrer dessa experiência piloto realizada, anteriormente, ao trabalho de campo da dissertação, fomos encontrando situações e contextos que nos levaram a perceber a necessidade de adequação do objetivo, no projeto de pesquisa.

Num universo de 62 unidades que ofertam a modalidade de Ensino Fundamental[7] na Rede Municipal, buscamos pelas escolas que possuíam dois

---

[5]Estudo realizado anteriormente ao trabalho de campo efetivo para a dissertação de mestrado. Durou de setembro a dezembro de 2011, totalizando 85 horas de observação. Acompanhamos as aulas, a mostra cultural, a semana das crianças, as comemorações de aniversários, as reuniões, etc.

[6]Segundo Negrine (1999) é uma estratégia metodológica desenvolvida como experiência de pesquisa que auxilia à construção e a delimitação do projeto de pesquisa, e escolha dos procedimentos metodológicos, na mobilização dos referenciais de análise, bem como no refinamento das idéias.

[7] Números atualizados em 31/12/2011, pelo setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação.

professores de Educação Física[8] atuando no mesmo turno e que atendessem aos critérios[9] estabelecidos no projeto de pesquisa. Esse critério de seleção reduziu o campo de observação ao universo de 40 escolas.

Com o mesmo fim, realizamos, ainda, o cruzamento dos nomes de professores constantes nas listas de frequência[10] dos encontros referentes ao processo de revisão curricular e no mapa de localização[11] dos profissionais da Secretaria de Educação. Chegamos a cinco escolas nas quais os professores atuavam no mesmo turno.

No decorrer das visitas a essas escolas, uma, em particular, despertou nossa atenção, pois foi onde encontramos dois professores de Educação Física atuando no turno vespertino com as séries iniciais do Ensino Fundamental que atendiam a todos os critérios propostos e que possuíam trajetórias profissionais[12] bem diferenciadas. Um professor com 52 anos de idade e 28 anos de experiência profissional; outro, com 30 anos de idade e seis anos de experiência profissional.

Iniciamos as observações e logo percebemos a necessidade de mudança de rumo, uma vez que tivemos dificuldades para acompanhar os dois professores ao mesmo tempo, pois havia interferência das condições climáticas e falta de estrutura adequada para a prática de Educação Física. Quando chovia, por exemplo, os professores improvisavam espaços separados para realização de suas aulas para que os alunos ficassem abrigados e alguns dias de sol quente esse fato se repetia. Portanto, para proceder ao “exercício piloto” proposto, tivemos que optar por observar apenas um professor. Decidimos acompanhar o professor com maior tempo de experiência com a disciplina, porque percebemos, logo nos primeiros dias, a existência de uma pratica pedagógica sistematizada e contínua.

---

[8]Como já mencionamos, éramos questionadas por colegas do mestrado quanto ao quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa. Na experiência piloto realizamos a tentativa de acompanhar dois professores de Educação Física.

[9] Critérios para escolha do professor colaborador: a) ser professor efetivo na rede de ensino; b) ter participado do processo de revisão e elaboração das orientações curriculares (anos de 2006 e 2008); c) estar em pleno exercício da função pedagógica e; d) trabalhar com o documento.

[10]As frequências dos encontros de revisão curricular estavam arquivadas no Centro de Formação Pedro Valadão Perez.

[11]Documento organizado pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, contendo o nome das escolas, o número de turmas, as disciplinas ofertadas, o nome dos professores e o turno em que atuam.

[12] O professor mais antigo atuou em instituições públicas municipais, estaduais e federais, ministrando oficinas, cursos, entre outros, e o professor mais novo vivenciava seu primeiro emprego na Rede Municipal de Ensino.

As informações obtidas por meio da realização do exercício de experiência piloto e da entrevista piloto[13] realizados com um professor de Educação Física[14] participante do processo de revisão curricular mostrou que precisávamos também delimitar melhor as questões norteadoras da temática em estudo.

Outras questões foram se delineando ao longo dessa nossa experiência de estudo e contribuíram para a compreensão e análise do objeto. Foi observando as aulas do colaborador e as estratégias por ele mobilizadas que pudemos perceber como o currículo em ação foi adquirindo forma pedagógica no contexto educacional.

As estratégias metodológicas observadas na prática do professor coadunam com os pressupostos teóricos de uma concepção de educação que enfatiza aspectos lúdicos e com os referenciais existentes hoje no documento curricular prescrito do município investigado.

O trato pedagógico dos conteúdos foi adaptado aos espaços/tempos existentes no contexto educacional onde atuava. Sua pratica pedagógica não estava limitada às condições objetivas de infraestrutura da EMEF, nem ao perfil socioeconômico de sua clientela. O professor tinha como uma de suas propostas pedagógicas levar os alunos a conhecer e vivenciar práticas corporais consideradas como elitistas pela sociedade vigente como, por exemplo, as artes circenses e a prática do tênis (adaptado às condições objetivas de trabalho).

---

[13] Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista realizada com o professor colaborador. Segue o roteiro para melhor compreensão: 1) Fale sobre sua experiência profissional: qual o caminho percorrido até chegar a esta instituição? 2) Há quantos anos você trabalha na prefeitura municipal da Serra? 3) Como você percebe a disciplina Educação Física no currículo das escolas do município onde você trabalha? 4) Quais influências ou leituras contribuíram para a construção das suas idéias sobre a área e sobre a prática pedagógica? 5) Como você planeja suas aulas? Utiliza algum recurso complementar? 6) Como você chegou à ideia do trabalho com o circuitos? 7) Alguns fatores externos ou internos vêm contribuindo ou dificultando sua prática pedagógica? 8) Você costuma realizar algum registro antes ou depois de suas aulas?Explique: 9) Como você organiza os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano? 10) Como você trabalha as regras esportivas? 12) Comente sobre o processo de revisão curricular de Educação Física? E como ocorreu sua participação. 13) Essa participação relatada no processo de revisão curricular influencia suas escolhas com relação aos conteúdos ou metodologias utilizadas em suas aulas? Comente: 14) Existe algum trabalho que você não fazia antes e que começou a fazer depois de ter passado pelas experiências das oficinas que constituíram o processo? 15) O que você considera relevante no processo de formação continuada ofertado pela SEDU/Serra? 16) Como as Orientações Curriculares foram trabalhadas na Formação Continuada de Serra/ES? 17) Há alguma questão que não foi abordada, mas que você considere relevante relatar?

[14] Escolhido a partir dos seguintes critérios: a) ser professor efetivo na Rede de Ensino; b) ter participado do processo de revisão e elaboração das orientações curriculares (anos de 2006 e 2008); c) estar em pleno exercício da função pedagógica.

Ao questionarmos nosso colaborador sobre os critérios utilizados para a inclusão das artes circenses em uma unidade de ensino, tendo em vista as condições precárias para a prática de tais atividades, obtivemos a seguinte resposta:

> [...] então não só as questões da Educação Física pela Educação Física, as praticas soltas, eu descobri que o circuito me dava o retorno das questões que eu queria... muito grande. Além de trabalhar as questões, eu percebi que eu podia trazer muitas coisas, além do que o pessoal fala do quarteto mágico ou quarteto fantástico, eu poderia, ludicamente, sem pretensão de transformar ninguém em artista... daquilo que eu estava propondo ali, é fazer que todo mundo tivesse uma prática sadia e respeitasse as questões do dia a dia (resposta do professor colaborador em entrevista 28/11/11).

O professor não se referiu às orientações curriculares. No entanto, sua fala deu margem para outras múltiplas reflexões. Identificamos, por exemplo, a preocupação em romper com algumas práticas descontextualizadas e hegemônicas no campo da Educação Física escolar que estão diretamente ligadas ao "mero fazer". Nesse sentido, lançou mão de uma metodologia que, na sua concepção, contribuía para relacionar questões sociais com o contexto educacional e com os conteúdos dessa disciplina.

Nesse caso, observamos que as premissas se aproximam, de maneira estreita, dos princípios teóricos e metodológicos presentes nas Orientações Curriculares, pois consideram que: "Ao abordar os temas da cultura corporal do movimento, o professor de Educação Física deve tratá-los didática e pedagogicamente de modo a provocar reconstrução do conhecimento em relação às diferentes formas do movimentar-se humano" (PMS, 2008b, p. 128).

Outra reflexão possível, no decorrer do estudo piloto e na contextualização do nosso objeto de estudo, refere-se à dimensão que o currículo em ação assume nas aulas, extrapolando a apropriação e a reapropriação do documento curricular prescrito e inserindo novos elementos necessários à discussão, como é o caso do exercício das autorias e da autonomia curricular dos professores no contexto escolar.

Nesse sentido, Arroyo (2011) aborda as disputas por reconhecimento que vêm sendo travadas no campo educacional e focaliza essas discussões no campo do currículo, pois considera que na construção espacial do sistema escolar "[...] o currículo é o núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola" (ARROYO, 2011, p.13). O autor realiza um alerta, sobre a necessidade de abrirmos espaços,

nas “grades” dos currículos, para as autorias, vivências e experiências de docentes e alunos.

Esse aspecto ficou evidente na materialização das aulas do professor colaborador, pois, em alguns momentos, aproximavam-se do referencial teórico proposto nas orientações curriculares, em outros, assumiam sentidos/significados conferidos pelo próprio professor. Consideramos que esse movimento é interessante, se pensarmos que o professor tem autonomia para construir, reconstruir, significar e ressignificar o seu trabalho pedagógico, sobretudo, se considerado que a construção de políticas curriculares ocorre num campo de disputas políticas, cercado por normatizações, espaços de tensões e negociações que vão atribuindo novos significados aos documentos que orientam.

Assim, a não mobilização do documento por parte do professor e sua autonomia na construção diária na construção do currículo nos levaram a concluir que as orientações curriculares para área de Educação Física não se configuravam o principal referencial teórico no contexto estudado.

Compreendemos que esse sujeito, no decorrer do processo de materialização de suas aulas, além de realizar aproximações e reapropriações do referencial curricular da área, por meio da mediação entre condicionantes existentes no contexto educacional e no campo curricular, cria, inventa e reinventa outros currículos.

A realização da experiência piloto nos alertou para a necessidade de redimensionar o objetivo e a hipótese prevista, inicialmente, no projeto de pesquisa, pois ponderamos que o raciocínio, em torno deles, era linear, lógico e limitado, desconsiderando a amplitude do campo e do contexto escolar que por muitas vezes se apresenta mais rico e complexo do que podemos formular.

O contato com o contexto escolar ocasionou esse redimensionamento representado por adequações e mudanças de foco, para que fosse possível compreender o que nos dizia o campo de estudo sobre as objetivações do currículo de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Serra/ES. Dessa forma, a reconfiguração de nosso objetivo foi necessária para que pudéssemos realizar um diálogo entre a teoria e a empiria, ampliando, assim, as questões inerentes ao objeto de partida, pois, segundo Silva, “[...] uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o

caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam” (SILVA, 1998, p.9).

Por meio dessa experiência em campo e diante das observações realizadas, identificamos que o professor colaborador não é apenas um mero executor da política curricular vigente, mas assume o papel de sujeito ativo, autor, tradutor/intérprete de alguns referenciais que estão prescritos no documento de orientação curricular da área de Educação Física e que no contexto educacional vai agregando outros referenciais.

Refletindo acerca dos achados em campo, nessa primeira etapa da pesquisa (experiência piloto), percebemos um distanciamento ou afastamento do professor pesquisado com relação ao documento prescrito.

Não estamos dizendo que o objeto tomado em estudo, ou seja, as fases de objetivação de um currículo prescrito de Educação Física para o Ensino Fundamental, a partir do documento prescrito da are, estava inviabilizado. Estamos afirmando a necessidade de deslocar ou redirecionar nosso olhar que, inicialmente, partia da hipótese de que um professor participante ativo de um processo de revisão das orientações curriculares de um município mobilizaria este currículo prescrito oficial em suas aulas, para a ótica de que o currículo oficial não se configura, necessariamente, como currículo em ação.

Teixeira (2001), ao analisar como o currículo prescrito oficial chega à escola e como esta atua, reage e interage com esse documento, conclui que “[...] muitas vezes aquilo que nos parece um distanciamento da proposta oficial é uma forma “adaptada” da mesma. Outras, o currículo em ação proclama uma resistência ao oficial e acaba, na essência, por reproduzi-lo [...]” (TEIXEIRA, 2001, p. 2). Assim como afirma essa autora, estivemos atentas às situações originadas no campo de estudo no intuito de não desconsiderar as influências que o currículo oficial pode exercer, em alguns momentos, sobre o currículo em ação.

Cabe esclarecer que ao propormos essa discussão sobre a relação do professor com o documento prescrito, nosso objetivo não está condicionado a uma perspectiva limitada sobre o papel do professor no contexto educacional como mero reprodutor de uma determinada política educacional. Adotamos uma perspectiva na qual o professor é considerado como sujeito ativo, responsável por sua prática pedagógica, mas entendemos que, em alguns momentos, essa prática pode ser moldada pelo sistema educacional ou pela orientação curricular; em outros, pela

interpretação ou tradução dos seus significados, ou, ainda, que essa prática pode se distanciar desse referencial.

Nessa direção, redimensionamos nosso olhar para as novas configurações produzidas em campo. Assim, começamos a aventar a hipótese de que as orientações curriculares da área de Educação Física (currículo prescrito, oficial) não eram a principal referencia teórica para os professores da Rede Municipal de Ensino de Serra/ES. Essa observação suscitou algumas indagações:

- Como ocorreria a construção e objetivação de um currículo nas aulas de Educação Física em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Serra/ES?

- Quais referenciais teóricos seriam mobilizados por um professor de Educação Física para a seleção, organização e trato didático pedagógico dos conteúdos oriundos dessa área?

Como afirma Moreira (2002), ao formular perguntas, questões e hipóteses, estamos nos permitindo exercitar nossa capacidade de pensar e "[...] ver o que ainda não vimos e a melhor compreender o que ainda não compreendemos suficientemente" (p. 86).

Concordamos com esse autor e diante das novas questões, originadas pela mudança de rumo da pesquisa, buscamos seguir uma linha de reflexão coerente com as novas configurações do campo de pesquisa.

Temos consciência da amplitude e da complexidade que envolve tais questionamentos, portanto, não temos a pretensão de respondê-los aqui, nesse momento.

Cabe esclarecer que, ao suscitarmos essas discussões, não estamos, desconsiderando a importância, a relevância, o papel e o lugar que os documentos curriculares, os documentos oficiais, as políticas educacionais, as normatizações e as legislações ocupam como referências ou como norteadores da prática pedagógica já que eles se constituem, segundo Barreto (2006, p.3):

> [...] referências importantes nas redes de ensino, mesmo quando disseminadas apenas por meio da formação docente em serviço ou pelos livros didáticos. Porque elas criam *verdades* ao oficializarem saberes e legitimarem posturas.

Para a autora, essas propostas ainda têm como papel demarcar diferenças, pois "[...] refletem um ideário que permeia mais amplamente a sociedade, de tal

modo que elas podem também ser consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados” (BARRETO, 2006, p. 4).

Essa autora adverte, ainda, sobre o caráter de obrigatoriedade que essas orientações assumem nas escolas, pois “[...] embora oficiais, essas orientações, ou propostas curriculares, não se revestem de um caráter de obrigatoriedade, cabendo às escolas certa margem de autonomia na sua interpretação” (BARRETO, 2006, p. 3).

Para Goodson (1998), o currículo prescrito assume um significado simbólico e um significado prático, resultado entre aspirações e intenções normatizadas em um currículo escrito. Portanto, para esse autor o currículo escrito constitui “[...] um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON,1998, p. 21). Por assim, concluímos que o currículo prescrito legitima determinados objetivos educacionais de instituições. Trata-se de uma valiosa fonte documental, mas que está sujeita à modificações.

## 2. REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CENÁRIO NACIONAL E MUNICIPAL

> Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que, enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, 19).

No texto "Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica", Kramer (1997) afirma que o estudo sobre uma proposta curricular demanda uma série de perguntas e reflexões que precisam ser formuladas como por exemplo: "[...] Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada?" (KRAMER, 1997, p.24) entre outras tantas indagações.

Instigadas pelas questões elencadas pela autora, entendemos ser necessário ao estudo contextualizar o processo de elaboração e implantação das orientações curriculares no município de Serra/ES. Portanto, este capítulo objetiva descrever e refletir sobre a política educacional e o processo de revisão curricular empreendido no município de Serra (2005-2008) à luz de algumas discussões teórico-metodológicas desenvolvidas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 em torno de Políticas Educacionais e Políticas Curriculares no Brasil, evidenciando pontos de contato entre as discussões contidas nas políticas nacionais e as discussões sobre política educacional e curricular que ocorreram na rede de ensino do Município de Serra/ES, no período de 2005 a 2008.

Temos interesse específico em focar/estudar a política educacional, o movimento de sistematização curricular geral e as discussões especificas para a disciplina Educação Física (EF), construídas no município de Serra/ES em tempo e espaço de formação continuada.

Cabe esclarecer que o conceito de Política Educacional, neste estudo, está baseado em Aranda e Lima (2010) que o definem como "[...] conjunto de ações, programas, projetos, leis que movimentam a área educacional, sempre pautadas numa determinada concepção de sociedade e de homem" (ARANDA e LIMA, 2010,

p.14) e o conceito de Política Curricular, referendado em Pacheco (2000), definido como:

> [...] a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno (PACHECO, 2000, p.140).

Analisando os estudos de Destro (2004), Pacheco (2000), de Barretto e colaboradores (1996 e 1998)[15], foi possível perceber que as tendências que nortearam as reformas educacionais e curriculares ocorridas a partir da década 1980 no país, em geral, foram inspiradas em princípios de democratização influenciados por reformas que circundavam o contexto político, social e educacional, por exemplo, as reformas[16] que ocorreram em alguns estados da região Sudeste e no Sul do País. Essas reformas, via de regra, tinham como objetivo impulsionar a participação democrática dos segmentos da sociedade.

Segundo Barreto (1998), outra forte tendência que passou a nortear as reformas curriculares e a política educacional a partir da década de 1990 foi a de descentralização das responsabilidades junto ao governo federal. Segundo a autora, após a descentralização das responsabilidades, alguns estados e municípios passaram a ter iniciativa e autonomia para sistematizar e construir suas próprias orientações curriculares.

Quando realizamos essas reflexões acerca das discussões desenvolvidas no cenário nacional, percebemos o quanto essas discussões têm influenciado as ações desenvolvidas em âmbito municipal, principalmente, na forma de se pensar e conceber a política educacional, seus eixos, projetos, programas e na sistematização da política curricular. Um exemplo disso é a forma como ocorreu a implantação da política educacional no município de Serra/ES no período de 2005 a 2008[17] que se pautou em três eixos[18] estratégicos: Gestão Democrática na/da

---

[15]Os Currículos do Ensino Fundamental Para as Escolas Brasileiras (1998) e As propostas Curriculares Oficiais (1996).

[16]Segundo Barreto, essas reformas "[...] geradas nesse contexto expressavam, por um lado, o anseio de amplos segmentos da população de participar mais diretamente dos assuntos que diziam respeito aos interesses mais gerais da população em todas as esferas" (2006, p.4).

[17]Período da gestão municipal do prefeito Audifax Barcelos, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), eleito de forma democrática, pertencente ao mesmo partido do prefeito anterior Sérgio Vidigal (que foi prefeito por dois mandatos consecutivos no município, 1996 - 1999 e 2000 - 2004).

Educação[19], Extensão Curricular[20]e Qualidade na/da Educação[21]. Na tentativa de compreender os objetivos dessa política educacional, entrevistamos o responsável[22] por gerir a Secretaria de Educação no período de 2005 a 2008, ouvindo a seguinte justificativa para a elaboração dessa política:

> No primeiro ano que cheguei à secretaria de educação eu senti que a gente não tinha um eixo, não tinha para onde ir, não sabia muito que fazer, falando de macro-política de educação na Serra. Eu comecei a pensar o que poderia fazer em que áreas a gente poderia atuar e eu gosto muito dessa idéia de gráfico circular, e ai começamos a pensar com a equipe que atuava no Departamento de Ensino, quais seriam as áreas de atuação da secretaria as macro áreas, falando na questão de projetos. Foi ai que surgiu a idéia de colocar no papel um desenho que pudesse definir para onde a gente iria nos quatros anos. Assim foram pensados esses três eixos (Fala do gestor municipal em entrevista realizada em 12/12/2011).

Por meio do relato anterior, constatamos que as justificativas para a implementação dessa política educacional, num primeiro momento, estavam relacionadas com a tentativa de criar uma identidade para a educação municipal, bem como indicar o direcionamento e sistematização de ações.

---

[18]"Entende-se por **"Eixo**"(grifo do autor) as três grandes áreas a serem atendidas; por Programa, o conjunto de projetos e ações desenvolvidas e, por Projetos, aquelas atividades que possuem uma abordagem especifica a curto, médio e longo prazo" (PMS, 2008a, p. 8).

[19]Eixo I Gestão Democrática na/da Educação - baseado em princípios como autonomia e participação, buscando fortalecer alguns aspectos da gestão, estabelecer parcerias e compartilhar responsabilidades, os programas e ações vinculados a este eixo foram: Democratização da Escola Pública; Elaboração dos Projetos Políticos/Pedagógicos; Acesso e Permanência dos alunos nas Escolas ( PMS, 2008a).

[20]Eixo II - Extensão Curricular – Para esse eixo foi criado o Programa: Inclusão e Apoio a Aprendizagem, consistiu na oferta de atividades extraclasse com intuito de estimular a capacidade crítica e outras habilidades. Identificamos alguns programas e projetos nos quais o foco foi a Educação Física, entre eles: Jogos Escolares da Serra; Programa Escola Aberta; Programa ABB comunidade e Projeto Extravadança. Eles se constituíram espaços/tempos ofertados aos alunos, fora do horário regular de aulas (PMS, 2008a).

[21] Eixo III - foram sistematizados, nesse eixo, programas como: acompanhamento às Escolas e Avaliação Sistêmica; Gestão com pessoas; Melhoria das condições de Ensino e Aprendizagem. Dentro desse eixo, destacamos a ação da reformulação das Diretrizes Curriculares (PMS, 2008a), foram planejadas algumas ações no ano de 2005 para sistematizar os projetos de revisão curricular.

[22] Realizamos uma entrevista semi-estruturada com o responsável por gerir a Secretaria Municipal de Educação da Serra no período de 2005 a 2008, professor Gelson da Silva Junquilho, para possibilitar esclarecimentos e conferir fidedignidade a este estudo. A entrevista foi composta das seguintes questões: 1) Fale como surgiram os eixos e projetos da política educacional implementada no período de 2005 a 2008: 2)Qual foi sua impressão sobre o Movimento de revisão e construção das diretrizes curriculares, qual era o objetivo desse movimento e a qual eixo esteve vinculada? 3) Por que vocês optaram por construir as diretrizes via formação continuada? 4)Você tem alguma impressão sobre a organização das orientações das diretrizes de Educação Física?

O quadro abaixo apresenta a síntese da Política Educacional implementada. Podemos observar que cada eixo abarca uma série de programas e projetos que culminaram em ações com vistas à efetivação da política proposta.

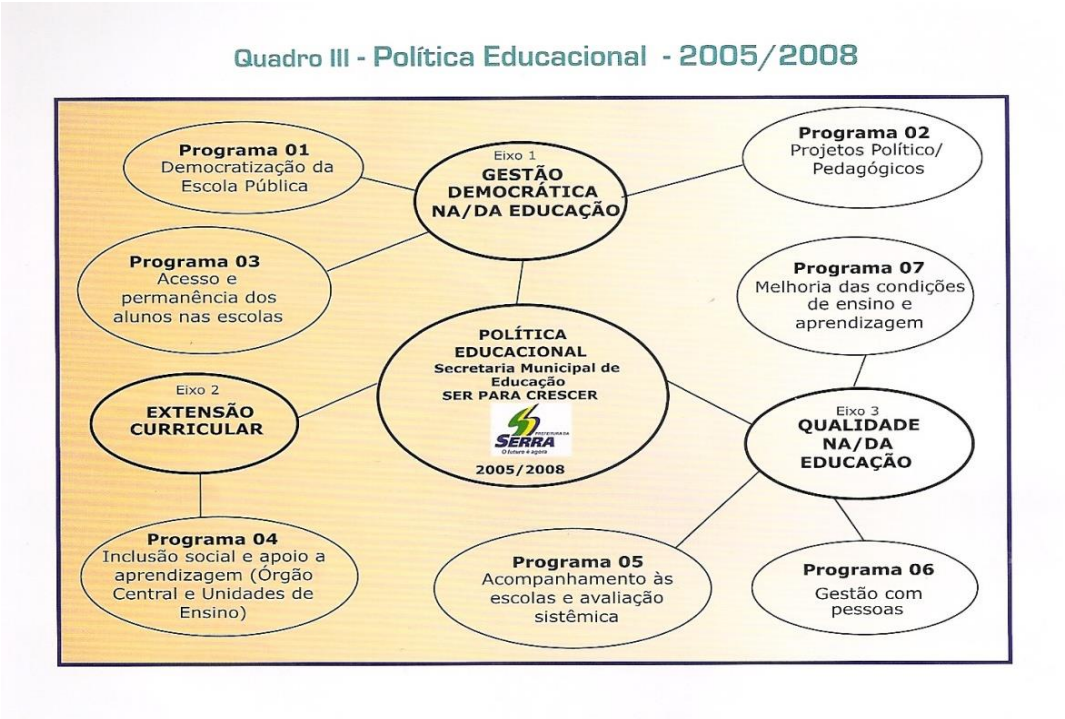


FIGURA 1: Política Educacional no Município de Serra – 2005/2008.
Fonte: (PMS, 2008 a, p.8)

Quando entrevistamos o gestor municipal, questionando quais motivações teriam dado origem aos eixos, percebe-se a influencia do principio de democratização, principalmente, no eixo I.

> [...] o eixo I, gestão democrática da/na educação, surgiu porque tem toda uma política, uma legislação na educação pública brasileira que fala da democracia, no caso do Ensino Fundamental e Nível Médio, a questão dos conselhos de escola, dos grêmios estudantis, toda uma preocupação com a democracia na gestão, por isso é que foi chamado gestão democrática na/da educação (Fala do gestor municipal em 12/12/2011).

Percebe-se, por essa fala, que a proposição desse eixo e dos programas teve como influência o princípio da democratização.

## 2.1 O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR EM ÂMBITO MUNICIPAL

No decorrer dos estudos sobre o processo de revisão curricular que deu origem ao documento denominado Orientação Curricular de Educação Infantil e

Ensino Fundamental: “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” (2008), identificamos que a ação por parte da gestão municipal em elaborar diretrizes curriculares especificas para sua realidade, assemelha-se ao movimento que predominou nas décadas de 1980 e 1990 evidenciado por Barretto (1998). Segundo a autora, nesse período predominou a iniciativa, por parte de alguns municípios, de elaborar e implementar as próprias Orientações curriculares de acordo com as particularidades de sua região. Para Destro (2004), essas iniciativas tinham como objetivos:

> [...] articular o documento escrito com aquilo que se praticava cotidianamente no contexto escolar, ou seja, que os autores dessas propostas fossem aqueles que de forma direta iriam colocá-las em prática na tentativa de amenizar o distanciamento existente entre o currículo escrito e o praticado (DESTRO, 2004, p.13).

Para Sacristan (2000, p.18), “[...] as reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos, obedecem à pretensa lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e a realidade escolar [...]”. Quando entrevistamos o gestor municipal e perguntamos sobre os objetivos do movimento de revisão das diretrizes curriculares, identificamos, no decorrer de sua fala, alguns objetivos que se aproximam dessa mesma lógica analisada pelo autor:

> [...] porque com a diretriz curricular você permite avaliar e também permite trabalhar a relação ensino aprendizagem ou facilitar os projetos político-pedagógicos. Era interessante pensar o currículo do ensino e qual seriam as diretrizes, o que a gente iria trabalhar? Qual era a cara da educação na Serra, foi um projeto extenso, a gente contou com a assessoria do pessoal da Universidade, contratamos assessores de cada área (Fala do gestor municipal em 12/12/2011).

Nesse mesmo sentido, Souza (2006) indica que a atuação das gestões municipais na elaboração do currículo não se limita à prescrição de referenciais teóricos, mas que a elaboração ou construção curricular, nos estados, municípios ou outra esfera, seja precedida de momentos e espaços para reflexões e discussões coletivas que privilegiem a participação de todos.

Outro movimento evidenciado na elaboração das diretrizes curriculares do município de Serra/ES se refere à necessidade de adequar as discussões educacionais da Rede Municipal às legislações vigentes em âmbito nacional, como

percebemos neste trecho do texto no qual são feitas a justificativa e apresentação do documento:

> A reformulação das Diretrizes Curriculares surgiu da necessidade de ressignificar e de ampliar a base teórico/metodológica numa perspectiva sócio-histórica em resposta ao artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que possibilita o estabelecimento de diretrizes para orientar o trabalho na educação (PMS, 2008a, p.19).

No caso do município de Serra/ES, o processo de revisão curricular constituiu-se num movimento que ocorreu em etapas. No ano de 2005, foram planejadas as seguintes ações:

> Previsão no orçamento para a contratação de assessores externos, para auxiliar os profissionais nas discussões de elaboração e escrita do documento.
> Sistematização de projetos de assessoria para cada área de conhecimento especificando o papel e as ações dos assessores externos (PMS, 2008b, p.30).

No ano 2006, a equipe[23] da SEDU/Serra iniciou o trabalho de reformulação curricular para todas as áreas do conhecimento. Com o objetivo de que esse documento se constituísse como referencial e que pudesse expressar a realidade da Rede Municipal, a equipe coordenadora dos trabalhos, baseada em princípios como: diálogo, articulação de saberes e conhecimentos tecidos em redes (PMS, 2008b), tomou a decisão de envolver os professores diretamente nos processos de discussão e na escrita do documento, incentivando, assim, "[...] um processo coletivo de reflexão e proposição que pudesse aglutinar as contribuições dos professores, pedagogos, gestores e integrantes da equipe central da Secretaria de Educação" (PMS, 2008b, p. 13).

Analisando a decisão metodológica de envolver os profissionais que atuavam nas escolas na construção e elaboração das orientações curriculares, identificamos aproximação a uma tendência oriunda das décadas de 1980 e 1990 que é o movimento de organização da política curricular denominado por Pacheco (2000) como descentralizado/centralizado. Tal movimento foi caracterizado pelo autor como movimento político baseado na redistribuição de poderes na concepção e

[23]Professor Gelson Junquilho foi Secretário de Educação no período de 2005 a 2008, ficando responsável por elaborar, coordenar e desenvolver junto à equipe de profissionais da SEDU/Serra e os profissionais que atuavam na Rede Municipal de ensino a Política Educacional para o município.

operacionalização dessas políticas. Apesar de esse autor realizar seus estudos tendo como referência a realidade de Portugal, percebemos ser possível identificar situações similares à realidade educacional brasileira.

A ideia de construção de uma política curricular baseada no modelo de descentralização/centralização define os papéis dos sujeitos, em alguns momentos, ficando, a autonomia e as práticas dos sujeitos das escolas, limitada aos discursos, enquanto cabe à administração central regular os referenciais teóricos do currículo prescrito. Portanto, nesse modelo, o sistema de ensino determina os referenciais da política curricular, e o papel das escolas e professores fica limitado a: "[...] recontextualização, que se realiza pela articulação do que pode ser face ao que deve ser" (PACHECO, 2000, p. 143).

Analisando o processo de revisão curricular do município de Serra, pudemos observar alguns traços da presença desse modelo de política curricular. Apesar dos esforços empreendidos por parte da administração central na tentativa de ampliar a participação dos profissionais na condução do processo de elaboração curricular, percebemos em algumas ações e discussões empreendidas pela secretaria municipal, lacunas com relação à condução do processo de discussões e escrita do documento curricular. Comentaremos a seguir sobre o processo de revisão.

As discussões curriculares tiveram início no ano de 2006 e, num primeiro momento, foram envolvidos os professores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) sob a supervisão dos respectivos coordenadores de área, os profissionais que compunham a equipe do órgão central (SEDU/Serra) e ainda os assessores contratados[24].

Esse processo foi organizado em duas fases: na primeira, os professores que atuavam por área de conhecimento realizaram uma análise da proposta vigente e, na segunda fase, iniciaram o processo de discussão e construção de uma proposta curricular.

Na tentava de possibilitar o acesso de um número significativo de profissionais que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental às reuniões,

[24]Foi efetivada a contratação de assessores externos para cada área de conhecimento. Eles foram responsáveis por auxiliar os profissionais da Rede Municipal de Ensino nas discussões coletivas e na escrita da proposta.

grupos de estudos e encontros de formação continuada, a SEDU/Serra determinou que tais atividades ocorressem nos dias de planejamentos[25] desses profissionais.

Se, por um lado, essa determinação facilitou a organização dos trabalhos, por outro, não cumpriu sua função de garantir o direito de participação e o acesso dos profissionais às discussões e encontros, pois havia (e ainda existem), na rede, vários professores com “carga horária quebrada”, atuando em duas ou mais escolas no mesmo turno o que limitou a participação desses profissionais no processo, uma vez que não tinham um dia livre para planejamento ( já que era garantida apenas a participação daqueles profissionais que estavam cumprindo seu dia de planejamento e nenhuma garantia de liberação daquele professor que estivesse em sala de aula ).

Ao final do ano de 2006, as avaliações realizadas pelas equipes que desenvolveram o trabalho de revisão apontaram para o problema da fragmentação entre as etapas de ensino da Educação Básica (indicando a necessidade de integração entre Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental). Na tentativa de superar essa divisão, uma nova direção foi dada ao processo de sistematização de revisão curricular. Foram empreendidos esforços para uma ação coletiva que envolveu professores, pedagogos e diretores que atuavam na Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. De acordo com o próprio documento, “Essa tomada de decisão foi indispensável para que o sentido de ‘rede’ se constituísse como uma realidade viva e desafiadora" (PMS, 2008b, p 13).

No ano de 2007, entretanto, houve uma interrupção no processo de revisão curricular devido às mudanças nas chefias do Departamento de Ensino e na equipe de Ensino Fundamental. Essas mudanças comprometeram a continuidade do processo que só foi retomado no início de 2008.

As avaliações feitas pelos profissionais sobre a metodologia adotada para o ano de 2006 e as mudanças ocorridas nas chefias no ano de 2007 imprimiram uma nova dinâmica para a continuidade dos trabalhos para o ano de 2008. A partir desse ano, os profissionais que atuavam nas modalidades ofertadas pela municipalidade foram convidados a participar do processo de revisão das Diretrizes Curriculares, atuando em fóruns que reuniram professores da Educação Infantil, séries iniciais e

[25]É destinado 1/5 da jornada de semanal trabalho dos professores para o desenvolvimento de atividades de planejamento. Para as séries finais, a SEDU/Serra orienta as escolas a organizarem esse horário de forma que o professor tenha um dia da semana para seus estudos.

finais do Ensino Fundamental (PMS, 2008b). Uma decisão que assumiu um caráter integrador, mas que não garantiu o principio democrático, já que a participação continuou a ser facilitada aos professores que possuíam o planejamento centralizado em um dia da semana.

Na perspectiva de estabelecer um diálogo entre as experiências oriundas da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental, ficou, então, definida a criação de uma equipe sistematizadora[26], sendo desenvolvida a seguinte metodologia:

> [...] realização de estudos de temáticas em grupo de representantes (GR), com encaminhamento de estudos, discussão e elaboração de sínteses nas unidades de ensino. Para isso, cada instituição escolar elegeu dois representantes para atuar como organizadores dos trabalhos e como articuladores junto à equipe sistematizadora (PMS, 2008b, p.28).

Foram definidas algumas orientações comuns ao trabalho de sistematização para todos os grupos envolvidos. Apresentamos, a seguir, essas orientações:

> -Articulação e diálogo permanente entre diferentes níveis de ensino, de modo a garantir um trabalho mais orgânico na Rede Municipal de Ensino. (PMS , 2008b, p. 14).
> -Fortalecimento dos vínculos entre os diferentes saberes e fazeres escolares e o contexto social e cultural mais amplo, considerando três eixos de reflexão: cultura, trabalho e sociedade. (PMS, 2008b, p. 15).
> -Superação de caráter fragmentário do conhecimento (PMS, 2008b, p. 15).
> -Garantia de uma concepção de currículo que considere as práticas e os discursos instituíntes das diferentes categorias “gerenciais” presentes na escola (crianças, adolescentes e adultos) bem como de seus diferentes sujeitos (professor, pedagogo, diretor, merendeira, família, auxiliar de secretaria, etc.) (PMS, 2008b, p. 16).
> -Fortalecimento da dinâmica ensino-aprendizagem, potencializando diferentes formas de inclusão, garantias de acesso ao conhecimento e permanência na escola (PMS, 2008, p.16).

Sobre os princípios expostos acima, registramos as seguintes considerações: primeiro, a tentativa de estabelecer diálogo entra as diferentes etapas de ensino

[26] Entre eles a assessora responsável pela coordenação geral do trabalho, as assessoras externas que acompanhavam os trabalhos das equipes de Educação Infantil e Ensino Fundamental, representantes de professores atuantes na Educação Infantil e séries iniciais do EF, representantes das demais equipes que compõem o órgão central, como: equipe de Educação Especial, Gestão Escolar e, ainda, profissionais que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental. Existem relatos em que são mencionados momentos de articulação com os assessores internos e externos atuantes nas áreas de conhecimento para a sistematização do documento final.

ocorreu via encontros e fóruns de discussão curricular, mas, conforme mencionado anteriormente, a participação dos professores ficou limitada.

Com relação aos referenciais teóricos do documento curricular escrito, apesar do esforço empreendido no sentido de integrar as discussões, percebe-se a forte presença do caráter disciplinar[27], pois, apenas as discussões teórico-metodológicas referentes à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental ocorreram de forma integrada. As demais discussões teórico-metodológicas referentes a séries finais do Ensino Fundamental apresentam-se fragmentadas em orientações específicas de cada componente curricular[28] que compõe o currículo escolar municipal.

Apesar de ter sido mencionado, no documento curricular, o princípio teórico de fortalecimento dos vínculos entre os diferentes saberes e fazeres escolares partindo dos eixos: Cultura, Trabalho e Sociedade, percebemos que, na escrita, essas discussões não avançaram. Nota-se a ausência de articulações e de integração desses eixos no cotidiano escolar, tanto no documento geral, como na escrita dos componentes curriculares, o que, em nossa opinião, compromete o entendimento e mobilização dos mesmos no trabalho escolar, levando-nos a questionar se a origem desses eixos teria partido dos professores, proposta pelo órgão central ou sugerida pelos assessores externos.

## 2.2 DISCUSSÕES E ELABORAÇÕES CURRICULARES SOBRE A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS FORUNS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O movimento de revisão das Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Serra/ES, envolvendo todas as áreas disciplinares, incluindo a Educação Física, foi impulsionado pela Política Educacional vigente no município, traduzida em ações que culminaram no documento intitulado “Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos” (PMS, 2008b).

[27]Quando questionamos esse aspecto, não estamos desconsiderando a organização curricular em disciplinas, estamos afirmando a necessidade de superarmos a concepção que permeia a divisão do pensamento e do conhecimento por séries ou níveis de ensino.

[28] Os componentes curriculares no município de Serra, são: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua portuguesa, Matemática.

Nesse tópico, explicitamos somente as reflexões referentes à área da Educação Física, mas deixamos registrado que o documento de orientação curricular contempla todas as disciplinares escolares[29].

Segundo Andrade[30] (2007), o processo de revisão das orientações curriculares partiu das discussões sobre o entendimento básico dos professores acerca do currículo e avançou para chegar à compreensão dos níveis de objetivação do significado do currículo no processo de seu desenvolvimento. Para o autor, tais discussões contribuíram para ampliar o entendimento e a noção de currículo, originando, então, a necessidade de se pensar um currículo construído a partir das deliberações do grupo de professores, um documento que contribuísse "[...] como referência para os planejamentos de aulas e para as trocas de experiências entre professores (ANDRADE, 2007, p. 4)".

Esse processo foi desenvolvido nos anos de 2006 e 2008, com o envolvimento do professor de Educação Física responsável por coordenar as atividades da área, junto à assessoria de professores pertencentes a uma Instituição Federal de Ensino Superior e, aproximadamente, 100[31] professores de Educação Física[32] que compunham o quadro da Rede Municipal.

As discussões e a elaboração das orientações curriculares foram organizadas em duas fases: na primeira, os professores que atuavam por área de conhecimento realizaram uma análise da proposta vigente e, na segunda fase, iniciaram o processo de discussão, revisão e escrita da proposta curricular.

Cabe destacar que, no decorrer da leitura do texto de apresentação das orientações curriculares da área, encontramos relatos sobre a organização de um grupo referência[33] criado a partir da reivindicação dos professores participantes do

---

[29]Segundo Chervel (1990, p.52) "Na história das disciplinas escolares, os conteúdos de ensino constituem o centro das preocupações, assim a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última, buscar naquela, apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola".

[30]Trabalho apresentado no XV CONBRACE, em que o autor relata as primeiras ações, a concepção e a metodologia que sustentaram o processo de revisão curricular para área de Educação Física no ano de 2006 no município de Serra/ES.

[31]Quantidade de professores participantes (entre efetivos e contratados) no processo de revisão curricular. Fonte: Documento de Orientação Curricular (PMS, 2008b, p.117).

[32] Na revisão, foram envolvidos os profissionais da área que atuavam nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essa decisão "subverteu" a lógica da fragmentação do conhecimento em séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e fortaleceu o grupo da Educação Física nas discussões, por meio da integração entre os professores que atuavam nas duas modalidades de ensino.

[33] Grupo composto por oito professores, no ano de 2006, e por quatro professores, em 2008. Tinha como objetivo fazer interlocuções entre as discussões ocorridas em cada encontro, além da

processo de revisão curricular para que eles pudessem expressar, com fidedignidade, a realidade das discussões sobre esse componente curricular, na Rede Municipal.

A seguir, descrevemos algumas ações empreendidas em torno da elaboração das orientações curriculares da área de Educação Física e discorremos sobre a concepção e os princípios propostos nesse documento curricular.

### 2.2.1 O Documento curricular para área de Educação Física

Nesse tópico, temos como objetivo um exercício de identificação dos pressupostos teórico-metodológicos e da concepção de homem, sociedade, educação e Educação Física que permeia a escrita do documento curricular de Educação Física[34]. Não realizaremos uma análise epistemológica desse referencial, pois não é o foco da pesquisa. Teceremos apenas alguns comentários sobre pontos específicos que auxiliam seu entendimento.

No texto de apresentação, ficou evidenciada a intenção de que o documento se configurasse como principal referencial a orientar a prática pedagógica da Educação Física como componente curricular nas escolas do município.

Numa primeira leitura, percebemos uma preocupação por parte dos autores em apresentar o percurso histórico de legitimação dessa disciplina no contexto escolar. Para isso, os autores discorreram sobre as tensões e reflexões que envolveram a instauração, legitimação e permanência da Educação Física como componente curricular no contexto escolar, fazendo referências às discussões desenvolvidas por Saviani[35] e a estudos teóricos no campo da história e da historiografia[36] da

---

sistematização do documento, visando a garantir confiabilidade no cumprimento das orientações definidas nos encontros. (PMS, 2008b).

[34]As discussões sobre a concepção teórico-metodológica que permeiam o trabalho com o componente curricular de Educação Física compõem o capitulo 6 do documento e estão sintetizadas em 27 páginas, organizadas em dez tópicos: 1) Apresentação; 2 ) Educação Física escolar: Algumas referências históricas no contexto brasileiro, 3) Educação Física escolar: Algumas referências históricas no contexto de Serra-ES; 4) O ordenamento legal da Educação Física escolar; 5) A Educação Física como componente curricular; 6) A educação Física escolar no Município de Serra-Es; 7) A dificuldade de se implementar uma proposta de Educação Física numa perspectivas crítica; 8) O trato didático-pedagógico dos conteúdos da Educação Física, 9) Orientações metodológicas, 10) Considerações Finais.

[35]Saviani trata das tensões que envolvem o processo de instauração, de legitimação e permanência de uma disciplina no currículo escolar, indicando que todo esse processo é cerceado por múltiplas interferências internas e externas, além de contradições e conflitos que redundam em soluções negociadas. (SAVIANI, 1994 apud PMS, 2008b, p.118).

Educação Física brasileira. Essas discussões nos permitiram compreender que o percurso histórico dessa disciplina, em contexto municipal, apresenta semelhanças com o percurso de legitimação em âmbito nacional.

Também foi possível perceber a existência de alguns conflitos vivenciados pelos professores de Educação Física do Município de Serra com relação ao ensino da Educação Física escolar. Dentre esses, destacamos conflitos de cunho teórico-metodológico e os conflitos gerados devido à falta de infraestrutura física em algumas escolas

No campo teórico, ganharam relevo os conflitos enfrentados pelos professores de Educação Física do município, a partir das discussões oriundas da década 1980, quando foram questionados o papel da Educação Física, o papel do professor, os conteúdos e a metodologia de trabalho, questões que esbarravam diretamente na formação inicial desse profissional e na identidade do professor.

Outro aspecto teórico citado no documento pelos professores foi a dificuldade em estabelecer "[...] uma relação mais estreitada entre as teorias pedagógicas e as proposições pedagógicas que se dão no chão da escola" (PMS, 2008b, p.124).

Ficam claras, no documento, as dificuldades enfrentadas pelos professores em romper com a tradição "desportivizante" com relação aos conteúdos a serem ensinados. Essa tradição, durante muito tempo, caracterizou o trabalho pedagógico com este componente curricular no município como: "[...] um momento em que única e exclusivamente se pratica algo, em que se joga" (PMS, 2008b, p.133). A participação da maioria das escolas nos jogos escolares municipais[37] também foi mencionada por fortalecer essa tradição e o futebol foi apontado pelos professores como a prática corporal hegemônica trabalhada nas aulas de educação física (PMS, 2008b).

No documento, fica evidente a intenção de superar as práticas pedagógicas descontextualizadas e reprodutoras que caracterizavam o trabalho pedagógico com a Educação Física escolar com atividades realizadas pelo "mero fazer". Para isso, os

[36]Esses estudos apontam indícios de como, num primeiro momento, a ginástica e, em seguida a Educação Física, foi introduzida na escola.

[37]Jogos Estudantis de Serra (JES) são um evento esportivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Serra em parceria com a Secretaria de Esporte, Turismo e Lazer (desde a década de 1980) do qual participam alunos pertencentes às séries finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal, da Rede Particular de Ensino e alunos das escolas estaduais localizadas no município de Serra-ES. É importante frisar que o vencedor de cada modalidade tem direito a uma vaga para representar o município nos jogos estaduais.

professores indicaram a necessidade de refletirem sobre a concepção de corpo e sobre o ensino dos conteúdos nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, as discussões desenvolvidas a partir da concepção de corpo no documento da área, pautam-se numa perspectiva de romper com a visão dicotômica entre corpo e mente que influenciou as propostas da área. Buscando garantir aos alunos a percepção de seus corpos e as relações que podem e devem estabelecer nos espaços (PMS, 2008b), o corpo e o movimento devem ser pensados de forma integrada, nas amplas dimensões que envolvem o corpo e o movimento humano, no sentido de garantir às crianças e aos adolescentes:

> [...] as possibilidades de movimentar-se de modo a descobrir e compreender seu corpo, suas capacidades e possibilidades de agir, de sentir e de perceber seu corpo e as relações que este pode e deve estabelecer em diferentes espaços e com outras pessoas (PMS, 2008b, p.130).

Assim, a concepção de Educação Física que permeia o documento está pautada na perspectiva da cultura corporal do movimento, tratando, de forma didática e pedagógica, das diferentes formas culturais do movimentar-se humano. Partindo desse principio, de acordo com o documento, o ensino dessa disciplina nas escolas da Rede Municipal deve favorecer e promover a formação de indivíduos com capacidade crítica em condições de agir em relação à cultura corporal do movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos voltados para o projeto de uma sociedade mais justa e igualitária socialmente (PMS, 2008b).

Assim como sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da área de Educação Física e no Coletivo de autores (2009), o trabalho pedagógico com a Educação Física apresenta peculiaridades que visam ao desenvolvimento de conteúdos vinculados aos diferentes temas da cultura corporal, entendidos como: "[...] os jogo, dança, luta, esporte, ginástica, artes circenses e outros componentes curriculares" (PMS, 2008b, p. 126). Vislumbrando o trabalho pedagógico com esses conteúdos, os professores destacaram a necessidade de melhorias nas condições objetivas e materiais das escolas.

A Educação Física como componente curricular no contexto escolar do município de Serra/ES é entendida como: "[...] uma disciplina que trata de forma didática e pedagógica os conteúdos de ensino em suas dimensões conceitual,

procedimental e atitudinal" (PMS, 2008b, p.126). Tais conteúdos e objetivos devem ser selecionados considerando a cultura corporal de movimento (PMS, 2008b).

Discussão semelhante é defendida no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Educação Física (3º e 4º ciclo) sobre os objetivos que norteiam o trabalho pedagógico com os conteúdos de ensino deste componente curricular, devendo os mesmos serem selecionados considerando sua natureza:

> Os conteúdos de natureza conceitual envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, idéias, imagens que permitem representar a realidade (BRASIL, 1998, p.75).
> Os conteúdos procedimentais são proposições de ações presentes na aula e [...] expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta (BRASIL, 1998, p. 76).
> A terceira categoria diz respeito aos conteúdos de natureza atitudinal, que incluem normas, valores e atitudes, que permeiam todo o conhecimento escolar (BRASIL, 1998, p. 77).

Ao analisar a proposição desses objetivos, considerando as especificidades dos PCN's para a área de Educação Física, Dias (2003) afirma existir estreita relação entre os mesmos e o discurso da Pedagogia por competências[38]. Para a autora, é possível estabelecer a seguinte comparação no âmbito da Educação Física:

> [...] as categorias (conceitual, procedimental e atitudinal) com o trio (saber, saber-fazer e saber-ser) é possível perceber uma profunda similaridade entre estes, o que leva a crer que o PCN´s de Educação Física entende o modelo de competências a partir da idéia do trio, reproduzindo a sua essência (DIAS, 2003, p. 220).

Autores como Dias (2003), Ferreti (2002) e Arce (2001), apontam que o discurso das "novas competências" baseia-se em novas exigências do mercado de trabalho, esconde a lógica neoliberal e globalizante, satisfazendo as necessidades do capital. Trata-se de um discurso impregnado de subjetividade no qual as informações ganham status de conteúdos e se evidencia a instrumentalização, aliada à valorização de um saber imediato e utilitário e, ainda, empreendimento de esforços com o intuito de tornar o sujeito adaptável ao mercado.

---

[38]Segundo as autoras Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p.122) "O termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital".

A nosso ver, parece contraditório que a prática pedagógica, numa perspectiva crítica, seja alicerçada pela mesma perspectiva globalizante e instrumental que sustenta a lógica das políticas neoliberais. Por trás desses termos pode estar escamoteada uma concepção de currículo que visa alcançar metas e resultados.

Para Sacristan (2000), existe um grande perigo ao se tentar combinar ou ajustar conceitos teóricos sem o entrosamento com a prática. As propostas baseadas apenas em “boas intenções” correm o risco de não questionar ou de não transformar a realidade. O autor alerta ainda que é preciso estarmos atentos nesse sentido, pois existem interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo e sobre os fins da educação no ensino escolarizado; portanto, não podemos desconsiderar os conflitos, os interesses que estão presentes, principalmente, no campo de tensão que circunda a área de Educação Física no contexto escolar.

Pensamos que um currículo com vistas a uma perspectiva crítica deve ter seus pilares alicerçados e forjados numa configuração em que sejam considerados os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais que interferem e operam nas instituições de ensino.

Outra questão abordada no documento e que, em nossa avaliação, apresenta indícios contraditórios com a perspectiva crítica, foi o indicativo, por parte dos professores, da necessidade de estabelecimento de um currículo mínimo de conteúdos para o trabalho com esse componente curricular no contexto escolar (PMS, 2008b). Esse indicativo surgiu a partir da reivindicação de alguns professores, que manifestaram dificuldades em realizar as tarefas de seleção, dosagem e sequenciação dos conteúdos. Pelos depoimentos, percebe-se que esse processo de seleção ocorria “[...] muitas vezes em função das afinidades (gosto, conhecimento e domínio) que cada professor possui em relação a uma determinada prática corporal” (PMS, 2008b, p.13).

Na tentativa de dirimir essa situação e ainda estabelecer uma unidade entre os professores com relação à seleção e dosagem dos conteúdos, foi sugerida, no documento curricular, a organização de um “programa ou currículo mínimo” fruto da negociação entre os professores acerca dos conflitos que servisse de referência, podendo esse material ser “[...] reconstruído e ressignificado pelo professor, tendo em conta a singularidade, a dinamicidade e a complexidade do contexto escolar no qual se desenvolvesse sua prática pedagógica” (PMS, 2008b, 134). Entretanto, essa sugestão não se consolidou na escrita do documento Curricular.

Diante da ausência de informações, sobre os rumos que as discussões tomaram, concluímos que a ideia tenha sido abandonada, talvez por falta de consenso por parte dos professores no estabelecimento de um programa mínimo ou por um amadurecimento nas discussões que tenha levado os professores a compreender que esse estabelecimento mínimo, além de não garantir a unidade do trabalho pedagógico, não corresponde aos princípios que norteiam a concepção da Educação Física anunciada no documento.

Ao discutirem sobre as peculiaridades, a dinâmica e o tempo pedagógico necessário a esse componente curricular no contexto escolar, os professores fizeram um indicativo de que fossem ofertadas três aulas semanais no Ensino Fundamental, nos turnos em que os alunos estudam (PMS, 2008b).

Com relação a esse indicativo de três aulas semanais, informamos que, atualmente, na grade curricular das escolas do município estão previstas duas aulas semanais de Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental. A partir do ano de 2011 foram realizadas mudanças na organização da grade curricular de algumas escolas que ofertavam a Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, provocando a redução do número de aulas de Educação Física de três aulas semanais para duas aulas semanais. Também não podemos deixar de mencionar que a partir do ano de 2012, a Educação Física passou a ser ofertada na Educação Infantil (ainda em fase de implementação, em todas as unidades que ofertam a Educação Infantil no município e para todas as faixas etárias atendidas nessas unidades).

Segundo consta no documento, os professores sinalizam que a tentativa de implantar o trabalho pedagógico numa perspectiva crítica esbarra em questões como: infraestrutura das escolas, condições objetivas da docência no país e no município, conflitos entre a Educação Física tradicional, os sentidos e significados atribuídos a essa disciplina por determinadas sociedades, questões relacionadas com contextos de cunho religioso, dificuldade dos professores em estabelecer relação entre teoria e prática com unidade do trabalho docente (PMS, 2008). Percebemos, nessas questões, problemas comuns e históricos, associados à prática da Educação Física escolar.

No documento curricular, as discussões sobre o processo de avaliação ocorrem no sentido diagnóstico. Entretanto, não foi possível realizar uma análise detalhada devido a ausência de informações sobre os procedimentos, documentos e

a forma como ocorreriam esses registros no processo avaliativo. Algumas questões que envolvem a prática avaliativa são arroladas no interior do texto, como por exemplo: O que avaliar em Educação Física? Quais as finalidades da avaliação? Quem são os sujeitos do processo avaliativo? Como e quando avaliar? Entretanto, não são desenvolvidas reflexões teóricas que auxiliem aos professores a compreensão de como esse processo se materializa no cotidiano escolar.

Apesar de serem elencados os eixos temáticos[39]: Cultura, Trabalho e Sociedade tanto no documento geral quanto no texto especifico da área de Educação Física, pouco se avança nas discussões sobre a articulação desses eixos no trabalho pedagógico.

O eixo Cultura é apontado como categoria (no documento específico da área) que deve orientar a EF como componente curricular, principalmente, nas questões que permeiam a dinâmica cultural e os diferentes contextos escolares, sendo necessária atenção aos contextos socioeconômicos e políticos culturais da comunidade na qual a escola está inserida (PMS, 2008b). Acompanhando essa lógica, foram feitas alusões à necessidade de valorizar as manifestações culturais locais e algumas manifestações/práticas corporais que ganham sentidos amplos em nível nacional nas diferentes formas de se movimentar do humano.

Já as discussões sobre o eixo Trabalho[40] são desenvolvidas no documento curricular, por meio das contribuições de Marcondes e Japiassu (1996). Esses autores argumentam que o trabalho é uma atividade na qual o homem modifica o mundo e a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas (PMS, 2008b).

Assim as reflexões sobre o trabalho no documento relacionam esse eixo com o movimento humano, pois consideram que "[...] é através do trabalho que o homem põe em movimento as forças de que seu corpo é dotado" (PMS, 2008b, p.136). Nesse sentido, no documento curricular (PMS, 2008b) o trabalho é mencionado como principio educativo e elemento central da sociabilidade, sendo o movimentar-se humano "[...] oriundo de construções sócio-históricas e por essa razão, se

---

[39] No documento geral utiliza-se o termo "eixo norteador" referindo-se a Cultura, Trabalho e Sociedade, entretanto no documento especifico da área de Educação Física adota-se o termo "categorias" para as discussões referentes a Cultura, o Trabalho e Sociedade.

[40]Nas discussões existentes no documento especifico de Educação Física adota-se a denominação de "categorias" ou invés de "eixos" quando referem-se a Cultura e Trabalho.

constituem produções simbólicas e como tais em bens culturais de toda a humanidade" (PMS, 2008b, p.136-137).

Nas considerações finais do documento curricular para a área de Educação Física, fica evidenciado o caráter provisório das discussões curriculares, pois indicam que só a partir de reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas, poderão ocorrer novas configurações, possibilidades e superação de desafios (PMS, 2008b).

Foi possível identificar, por meio das análises, que o documento curricular de Educação Física, apresenta problemas de ordem epistemológica e teórica, provavelmente, originados por tentativas de combinações de diferentes estilos e escritos a partir de pressupostos teóricos conflitantes.

## 2.3 O CENÁRIO POLITICO E EDUCACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR

O processo de construção do "currículo prescrito", como denomina Sacristan (2000), que atua como orientação, referência e ordenação no sistema curricular, servindo inclusive como ponto de partida para elaboração de outros materiais, estenderam-se até o mês de novembro de 2008. No mês de dezembro, aconteceu o lançamento oficial do documento denominado: Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: "articulando saberes, tecendo diálogos" (PMS, 2008b) em cerimônia da qual participaram: o gestor municipal, os diretores das unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, professores, assessores do órgão central e assessores externos.

Nessa cerimônia, cada diretor recebeu três exemplares do documento para serem levados à escola e disponibilizados nas bibliotecas para que os professores tivessem acesso. A nosso ver, a entrega de exemplares para serem guardados na escola limitou, sobremaneira, o acesso dos profissionais ao documento final. Seria mais interessante que cada professor recebesse um exemplar que pudesse ser consultado diariamente.

O lançamento do documento oficial de orientação curricular aconteceu num período de transição política e o seu processo de implementação foi marcado por um contexto de intensas mudanças em nível político, administrativo e educacional,

em decorrência dos resultados das eleições municipais[41] que ocorreram em outubro de 2008. Consideramos importante contextualizar o momento político e educacional no qual ocorreu a apresentação do documento oficial aos profissionais pertencentes à Rede Municipal de Ensino e como se deu a implementação no município, pois, como afirma Sacristan:

> A prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas regula o campo de ação e tem como conseqüência o plano de esquema de socialização profissional através de mecanismo de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores (2000, p. 147).

Esse o autor considera que "[...] entre os professores e o currículo prescrito em seus traços mais gerais se situam seus agentes apresentadores" (SACRISTAN, 2000, p.151). Para ele, as prescrições costumam ser amplas, não sendo suficientes para orientar a prática educativa em sala de aula. Para superar essa fragmentação, cabe aos sistemas de ensino organizar momentos de discussão para que haja uma aproximação entre esses referenciais e a realidade escolar. No Sistema Municipal de Ensino de Serra/ES, os espaços eleitos para viabilizar essas discussões continuaram sendo os momentos de formação continuada.

Em janeiro de 2009, assumiu o novo prefeito eleito. A partir de então, efetivaram-se mudanças em efeito cascata, tanto na administração municipal quanto na Secretaria de Educação. Entre elas, a mudança do Secretário de Educação[42], do subsecretário, na chefia de departamento, nas divisões de ensino[43] e na coordenação da área de Educação Física[44]. Essas mudanças imprimiram outros direcionamentos à política educacional.

---

[41]Assume a prefeitura o médico Sergio Vidigal do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Apesar de pertencerem ao mesmo partido, a transição da gestão municipal não aconteceu de forma tranquila devido às divergências políticas entre o prefeito atual e o anterior. Inicia-se uma série de mudanças.

[42]Este secretário permaneceu no cargo até junho de 2009.

[43]Chefia do Departamento de Ensino, chefia do Ensino Fundamental, mudanças na coordenação de áreas.

[44]A coordenação da área de Educação Física passou por várias mudanças. Em setembro de 2010, o coordenador se afastou por motivos particulares. No período de setembro a dezembro de 2010, a área permaneceu sem uma coordenação. Nesse período, os professores de Educação Física realizaram iniciativas pessoais para manutenção das formações continuadas da área. O grupo reivindicava, junto ao órgão central, a escolha de um novo coordenador. Em 2011, um profissional da área foi convidado a atuar no Departamento de Ensino e, entre outras funções, ele assumiu as Formações Continuadas da área. Entretanto, essa escolha e o direcionamento dado às discussões em Formação Continuada geraram uma série de insatisfações por parte dos professores. Novamente, o grupo se organizou e solicitou, do órgão central, um profissional para atuar na coordenação da

Com a finalidade de analisar os pressupostos e a política educacional implementada no período de 2009 a 2012, solicitamos, ao gestor responsável pela secretaria municipal[45], informações que nos auxiliassem nesse trabalho.

Em linhas gerais, observamos que esse documento apresenta uma síntese da evolução dos números de alunos e do quantitativo de unidades de ensino existentes no município, entre 2009 e 2012. Além desses dados, havia listas nomeando as ações[46], os programas[47] e os projetos[48] em andamento. No entanto, não identificamos detalhamentos ou descrições que nos permitissem realizar análises sobre a concepção e o referencial que norteara tais ações. Optamos, por inserir o documento enviado como resposta na lista de anexos[49].

Por meio das informações enviadas, não foi possível identificar os princípios e a concepção da atual política educacional (2009-2012), nem mesmo a articulação entre as ações, os programas e os projetos apresentados pela atual gestão da secretaria municipal de educação.

A nosso ver, a ausência de definição de uma política educacional pode comprometer e gerar ações fragmentadas, esparsas e não centradas em diagnóstico, tanto por parte da equipe que atua no órgão central quanto por parte dos profissionais que atuam na escola.

Percebemos que, no período de 2009 a 2012, outros projetos e ações foram ganhando o cenário da política educacional no município de Serra, ocasionando rupturas e descontinuidades nas discussões educacionais. Autores como Barreto (2006); Moreira (2000) e Arroyo (1999), ao discutirem sobre os efeitos e as consequências das consecutivas mudanças educacionais atreladas a mudanças de

---

área, em outubro de 2011 um professor foi indicado pelo grupo e assumiu a coordenação da área, permanecendo até dezembro de 2012.

[45] Por meio de oficio protocolado.

[46]Acessibilidade; Formação Continuada para os profissionais da Educação; Inserção dos profissionais de Educação Física e Artes nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) para atuarem com suas respectivas áreas de conhecimento e Aquisição de carteiras escolares com material ecologicamente correto.

[47]Prog. Integração AABB Comunidade (FUND. BANCO DO BRASIL e PMS onde são atendidos 100 alunos; Prog. Escola Aberta - FEFS (Funcionamento das Escolas aos Finais de Semana): ESCOLA ABERTA (MEC/UNESCO/PMS): atendimento aos munícipes em 20 EMEF; Jogos Escolares da Serra – JES que participam 1.600 alunos; Programa Mais Educação (MEC e PMS): alunos em turno integral atendendo, hoje, a 3.200; Programa Educação em Valores Humanos 8.393 alunos; PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação (MEC e PMS) funcionando em 45 unidades de Ensino Fundamental e o programa Fonoaudióloga Educacional p/ Comunidade escolar atendendo 1.656 pessoas.

[48]Escola que protege (UFES e PMS), Rede de atenção à criança e ao adolescente, Projeto Semeando cidadania.

[49] Conforme anexo IV.

governo ou partido político, afirmam que essas mudanças geram, no professorado, certa descrença e insatisfação.

Cunha (1995) denomina essas oscilações e mudanças que ocorrem na política educacional devido à troca de administradores nas gestões públicas **política ziguezague**[50]. Ao analisar as conseqüências que essas mudanças políticas provocam em âmbito educacional, Moreira (2000) afirma que contribuem "[...] significativamente para o insucesso das reformas e para a descrença do professorado em relação a elas [...]" (2000, p.126).

Arroyo (1999), ao discutir sobre o âmbito de formulação das políticas educacionais e curriculares em âmbito da administração central, enfatiza que existe uma crença de que, a cada nova proposta, a escola se renovará. Entretanto, constata-se que "[...] tal crença não faz parte da cultura dos profissionais da educação básica [...]" (ARROYO, 1999, p.134). Esse autor afirma que a descrença ou dúvida por parte dos professores, se origina pelo fato de esses sujeitos terem vivenciado muitas mudanças de governo e poucas mudanças na escola.

Por meio desse movimento de reflexão acerca da política educacional e da política curricular no cenário nacional e na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, evidenciamos alguns pontos de contato, como o princípio da democratização do ensino que impulsionou as políticas educacionais na década de 1980 e 1990, presente na política implantada no município de Serra, bem como o principio de descentralização das responsabilidades, tanto em nível curricular como em nível de gestão administrativa.

Com relação ao processo de implementação do documento curricular na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, foi possível identificar várias situações que podem ter comprometido a mobilização desse material no contexto escolar e, consequentemente, ter gerado distanciamentos entre esses professores e as orientações curriculares do município, como, por exemplo, a quantidade de exemplares disponibilizados para consultas nas bibliotecas escolares (apenas três volumes), uma vez que a pequena quantidade de material inviabilizava o acesso dos profissionais da escola a esse documento. Outro fator que pode não ter favorecido a mobilização do documento curricular nas escolas foi que o lançamento do documento ocorreu no contexto de troca da administração municipal, pois essa

[50] Grifo nosso.

mudança gerou uma série de alterações na política educacional, na secretaria de educação e na coordenação da área de Educação Física.

# 3 MAPEAMENTO DA TEMÁTICA EM ESTUDO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico, realizamos um mapeamento sobre a produção teórica desenvolvida em torno da temática "currículo", especificamente, os estudos e as discussões sobre a materialização de documentos oficiais ou de orientações curriculares, por meio dos seus principais agentes, os professores[51].

Selecionamos dois eventos de abrangência nacional que se configuram referências em seus respectivos campos acadêmicos. Um pertinente à Educação Física, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e, outro, pertinente à Educação, as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Esse processo de análise sobre a temática "currículo", tanto na produção acadêmica da área quanto nas discussões gerais sobre a educação, teve como objetivo estabelecer diálogos com autores, evidenciando suas concepções sobre currículo, política curricular, processos de elaboração e implantação de documentos curriculares e escola. Isso nos possibilitou realizar dois movimentos que auxiliaram na construção deste estudo: o primeiro proporcionou uma visão ampla das discussões, dos referenciais teóricos, da forma e conteúdo dos trabalhos e o segundo movimento nos aproximou das discussões específicas, dos autores e das temáticas que envolvem o pensamento acadêmico nessa área.

O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), evento científico nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), acontece a cada dois anos e configura-se como um dos principais eventos da área no País. Analisamos os anais do Conbrace[52] dos anos 2001, 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011,[53] dando ênfase ao grupo de trabalho temático GTT 05: Escola. Optamos por esse grupo de trabalho devido às especificidades das discussões sobre a Educação Física em âmbito escolar e às proximidades com a temática em estudo.

---

[51] Sacristan 2000.

[52] Atualmente estão em funcionamento 12 GTT's, são eles: 1) Atividade Física e Saúde; 2) Comunicação e Mídia; 3) Corpo e Cultura; 4) Epistemologia; 5) Escola; 6) Formação Profissional e Mundo do Trabalho; 7) Memórias da Educação Física e Esporte; 8) Movimentos Sociais; 9) Políticas Públicas; 10) Lazer e Sociedade; 11) Treinamento Esportivo; 12) Inclusão e Diferença.

[53] Os anais eletrônicos do XII Conbrace - ano 2001, XIII ano 2003 e XIV ano 2005 estão em forma de CD-ROM e os anais de XV 2007, XVI 2009 e XVII 2011 estão disponíveis no site do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Disponível em: < http://www.cbce.org.br/br/anais/>.

As Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) constituem-se de atividades organizadas, como a promoção de debates, mesas redondas, conferências, mini cursos, exposições e a organização de grupos de trabalho[54] (GT). Muitos professores de Educação Física são associados e participam das reuniões com apresentação de trabalhos. Fizemos o levantamento a partir do ano de 2000 (23ª reunião anual) até 2011 (34ª reunião anual), enfatizando as discussões desenvolvidas no grupo de trabalho: GT 12 – Currículo. Optamos por esse grupo de trabalho devido às especificidades das discussões sobre o Currículo em âmbito escolar.

Realizamos a leitura dos resumos dos artigos e dos trabalhos completos, optando por excluir a leitura dos pôsteres. Em seguida, selecionamos os trabalhos nos quais foram abordadas questões[55] como a participação, aproximações ou o distanciamento dos professores de documentos curriculares, bem como aqueles estudos que enfatizavam o processo de construção, de implantação e/ou de materialização de documentos curriculares em redes de ensino, no intuito de construir uma visão geral sobre as discussões referentes a essa temática.

Fizemos o recorte temporal do ano 2000 até o ano 2011, visando a uma contextualização histórica acerca das discussões e da produção dos grupos de trabalho e visando uma melhor delimitação do universo acadêmico pesquisado.

Num primeiro momento, evidenciamos os pontos em comum encontrados nos artigos pertencentes aos dois grupos de trabalhos (Currículo e Escola). Em seguida, abordamos as discussões e peculiaridades dos textos de cada grupo de trabalho em tópicos separados.

Pudemos perceber, no decorrer da leitura dos trabalhos pertencentes ao GTT Escola e ao GT Currículo, semelhanças na elaboração de hipóteses, no tratamento teórico e nas análises das informações levantadas, tanto nos artigos referentes à

---

[54]São em número de 23 grupos de trabalho: GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de Crianças de zero a seis anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política de Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação; e GT24 – Educação e Arte. Os textos foram acessados por meio de anais eletrônicos do site principal da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>.

[55]Independente de esses artigos serem específicos da área de Educação Física ou não.

área da Educação Física quanto naqueles da área da Educação. O ponto central das discussões desenvolvidas nos estudos selecionados era compreender como ocorrem, no contexto educacional, as relações, as interpretações, as leituras, os distanciamentos ou as aproximações entre os professores e os documentos oficiais prescritos.

Outro ponto comum evidenciado nos textos pesquisados foi o tratamento qualitativo conferido às informações, tanto na coleta quanto na análise dos dados. Em sua maioria, os autores dos dois grupos temáticos lançaram mão de abordagens sociológicas em seus trabalhos para compreender os contextos educacionais e as motivações dos atores sociais. Assim, a centralidade do processo estava focada nos professores como os principais colaboradores dessas pesquisas. A nosso ver, essa constatação indica que as discussões atinentes a esse campo avançaram no sentido de superar a concepção técnica e instrumental[56] que durante muitos anos permeou os estudos nessa área.

Ao analisarmos os referenciais teóricos mobilizados nos estudos publicados tanto no Conbrace quanto na Anped, percebemos que, na maioria dos trabalhos, os autores adotaram a perspectiva sociológica como referencial teórico. Observamos, ainda, principalmente em trabalhos publicados na Anped, que há um aumento considerável de pesquisas desenvolvidas a partir da perspectiva Pós-estruturalista. A respeito do crescimento dessa tendência que se configura no campo do currículo, Moreira (2000) publicou um artigo[57] no qual realiza uma análise sobre o desenvolvimento curricular centrado na escola e afirma:

> Influenciados pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, os textos preservaram a preocupação com o conhecimento escolar, abordando ainda temas como: o nexo poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo (MOREIRA, 2000, p.118).

Para uma melhor compreensão do movimento e dos esforços empreendidos pelos pesquisadores nos eventos pesquisados (Conbrace) e (Anped), passamos a

[56]Ao caracterizar essa concepção Silva define que o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. “O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fabrica” (SILVA, 2002, p.12).

[57]Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

tecer alguns comentários, de forma individualizada, considerando as peculiaridades dos trabalhos selecionados, por grupo temático.

## 3.1 DISCUSSÕES DO GRUPO DE TRABALHO “ESCOLA” – CONBRACE

A partir do levantamento acerca dos trabalhos apresentados no GTT “Escola”, no período de 2001 a 2011, registramos o total de 156 trabalhos publicizados. Realizamos a leitura dos resumos desses trabalhos e selecionamos 17 textos[58] para uma leitura minuciosa.

No decorrer da leitura dos trabalhos apresentados no Conbrace pudemos perceber a preocupação por parte dos autores Gomes e Andrade (2011); Souza Junior e Pereira (2011); Gunther, Molina Neto e Diehl (2007) Souza Junior (2005); Gunther, Sanchotene e Molina (2005) em analisar o processo de construção e implementação da política curricular, contextualizando o momento histórico, social e político nos municípios e Estados onde realizaram suas investigações.

Esse esforço empreendido pelos autores nos permitiu compreender que as propostas de mudanças, tanto na política educacional quanto na política curricular, estão subjugadas, atreladas a uma determinada administração pública ou a partidos políticos, ao invés de serem constituídas como programas de governo. Essa dimensão política interferiu diretamente nas decisões e ações de implantação e implementação das propostas curriculares.

Por meio das análises realizadas aos trabalhos dos autores citados anteriormente, percebemos que a troca de administração política ocasiona rupturas e descontinuidades nos processos de implantação de propostas curriculares em redes de ensino municipais ou estaduais, provocando uma avalanche ou ausência de ações, discussões e descrenças no professorado.

O lócus de realização das pesquisas selecionadas no GTT “Escola” varia. Encontramos investigações que analisam a elaboração e implementação de políticas curriculares no âmbito municipal ou estadual (investigações envolvendo vários

[58]Após a leitura dos 17 textos selecionados, identificamos que 8 textos se aproximavam ao nosso objeto de estudo.

professores de diferentes escolas), aquelas que acontecem em uma determinada escola com um ou dois professores e, ainda, investigações em uma única turma.

Nos artigos de Gunther, Molina e Sanchotene (2005)[59]; Lisboa, Sousa, Brandão e Alves (2005)[60]; Souza Junior e Pereira (2011)[61] e Gomes e Andrade (2011)[62] fica evidente que as discussões e a construção dos documentos curriculares nas redes de ensino aconteceram de forma coletiva, com a participação dos professores e de outros sujeitos da comunidade escolar[63].

É importante ressaltar que os autores dos trabalhos analisados[64] indicam que a construção ou revisão de um determinado documento curricular não ocorre de forma isolada em uma determinada área de conhecimento. Os movimentos de revisão curricular são, via de regra, desenvolvidos envolvendo todas as etapas de ensino e áreas do conhecimento de uma determinada rede ou sistema de ensino.

Autores como Gunther, Molina e Sanchotene (2005); Souza Junior (2005); Souza Junior e Pereira (2011) e Andrade e Gomes (2011) são unânimes em afirmar que tanto o processo de construção quanto o de implantação desses documentos curriculares nas escolas junto aos professores, de modo geral, são marcados por conflitos, consensos e contradições que vem sendo elaboradas e traduzidas de forma diferenciada nas práticas pedagógicas dos professores que desenvolvem essas propostas, gerando uma série de inquietações e dando mostras da complexidade da concretização do currículo no dia a dia das escolas pesquisadas.

Gunther, Molina e Sanchotene (2005) analisaram a prática pedagógica dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Porto Alegre e destacam relatos de alguns professores das escolas pesquisadas que informaram não haver mudanças significativas em suas práticas após a adoção da proposta de currículo organizado por ciclos. Entretanto, suas análises evidenciaram que, apesar desses relatos, o processo de "[...] implantação dos ciclos, com todos os conflitos e

---

[59]Pesquisam sobre a prática pedagógica da Educação Física no currículo organizado por ciclos em 4 escolas pertencentes a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

[60] Apresentam o processo de construção da proposta curricular de Educação Física para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, a ser implementada em toda a Rede Estadual de Minas Gerais.

[61] Investigam os impactos das mudanças ocorridas na Organização do Trabalho Pedagógico da escola na prática pedagógica dos professores de Educação Física com a implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife.

[62]Relatam o processo de sistematização das Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, enfatizando o as contribuições levantadas para o texto específico da Educação Física.

[63]Segundo Pacheco (2000), nas décadas de 1980 e 1990, a ideia das políticas curriculares descentralizadas tornou-se central no discurso educacional.

[64] Mesmo aqueles específicos da área de Educação Física.

resistências que possa estar gerando, parece exigir dos professores investigados novas formas de pensar sua própria prática e de posicionamento" (GUNTHER e MOLINA, 2005, p. 5).

Inclusive, os autores argumentam que, em alguns casos, essas reflexões têm conduzido a processos de revisão de práticas já estabelecidas que, até então, pareciam dar conta das necessidades docentes cotidianas (GUNTHER, MOLINA e SANCHOTENE, 2005).

Outra constatação de Gunther, Molina e Sanchotene (2005) no decorrer de suas analises, foi que tanto as escolas quanto os professores se apropriaram das referências teóricas contidas na proposta curricular organizada em ciclos, de diferentes maneiras. Ao analisarem essa questão, argumentam que o processo de implantação do currículo por ciclos na Rede Municipal de Porto Alegre foi marcado por comportamentos peculiares dos professores, influenciados por aspectos de ordem teórica, de formação, estrutural em cada contexto estudado.

Em estudo realizado após dez anos da implantação do currículo por ciclos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Molina Neto, Gunther e Diehl (2007)[65] afirmam que o estudo emergiu da necessidade de "[...] um olhar mais cuidadoso para as práticas pedagógicas dos/as professores/as e para a compreensão dos desdobramentos e idiossincrasias que perpassam a concretização de inovações curriculares" (2007, p.1).

Esses autores concluem que o processo de implantação do currículo organizado por ciclos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foi permeado por tensões entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas, mesmo tendo sido concretizado junto a uma política de formação permanente[66] para os professores.

No decorrer das leituras de trabalhos do GTT "Escola" do Conbrace, destaca-se outro aspecto: a quantidade e a periodicidade de investigações que vem sendo desenvolvidas por pesquisadores, acerca do processo de implantação currículo de

[65] A pesquisa foi realizada em 4 escolas e contou com a participação de 16 professores de Educação Física. O grupo de escolas investigadas incluiu a primeira escola a vivenciar o currículo organizado por ciclos, uma escola que aderiu aos ciclos em 1997, e outras duas escolas que aderiram aos ciclos em 1999.

[66] Incluiu "[...] seminários, palestras, encontros entre as escolas e da efetivação de reuniões semanais nas próprias escolas e organizadas por suas respectivas equipes diretivas e/ou coletivos docentes. (2007, p.4).

Educação Física organizado por ciclos e a prática pedagógica dos professores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Aliás, não podemos deixar de mencionar que existe uma tendência pela opção de organização curricular por ciclos de aprendizagem entre os sistemas de ensino pesquisados (São Paulo, Minas Gerais, Recife, Mato Grosso e outros) segundo Souza Junior e Pereira (2011), pois se trata de "[...] uma proposta que supera a visão etapista e fragmentada do ensino seriado" (2011, p.2).

Percebemos existir consenso entre os autores Gunhter, Molina e Sanchotene (2005); Souza Junior (2005); de que a opção pela proposta de organização curricular por ciclos de aprendizagem implica rompimento com concepções conservadoras e modelos tradicionais de educação, trazendo à tona a necessidade de reflexões acerca da concepção de ensino, de homem e de sociedade, incluindo, entre essas reflexões, uma forma diferenciada de conceber a avaliação dos alunos. Pois a organização curricular por ciclos sugere aos professores "[...] um novo olhar pela busca democrática da construção do saber e pela necessidade da ação curricular ser exercida de forma participativa, coletiva e interdisciplinar" (SOUZA JUNIOR E PEREIRA, 2011, p.3).

No entanto, por meio da leitura dos trabalhos dos autores que analisam o processo de elaboração e implantação do currículo organizado por ciclos nas Redes de Ensino de Porto Alegre, Recife e Mato Grosso, concluímos que esses processos ocorreram de forma centralizada ou, como sugere Souza Junior e Pereira (2011, p.3), "[...] seguindo um processo linear (de cima para baixo) [...]". Para nós, essa condição de implantação compromete a adesão ou o convencimento dos professores, prejudicando, sobremaneira, o processo de implementação de tais propostas no contexto escolar.

Gomes e Andrade (2011), ao pesquisarem sobre o processo de construção das orientações curriculares para o Estado de Mato Grosso, analisando especificamente as discussões levantadas para área de Educação Física, revelam uma série situações que dificultam e comprometem o trabalho com esse componente curricular, como por exemplo, a melhoria na infraestrutura de espaços destinados a prática pedagógica de Educação Física nas escolas; a necessidade de um profissional habilitado em Educação Física atuando em todos os níveis dos ciclos e a pequena quantidade de contribuições, por parte dos professores, na sistematização teórica do documento curricular. Assim, os autores concluem que

“[...] pensar a Educação Física exige dos envolvidos nesse processo um conhecimento transdisciplinar que componha a cultura corporal como parte integrante e indispensável da cultura educacional” (GOMES E ANDRADE 2011, p.11).

Souza Junior e Pereira (2011), ao analisarem a implantação do currículo por ciclos na Rede Municipal de Recife, identificaram algumas dificuldades que interferiram diretamente na materialização trabalho pedagógico com a Educação Física nos ciclos de aprendizagem, tais como: falta de clareza na concepção do ensino em ciclos de aprendizagem, tanto por parte dos professores como das escolas; condições de trabalho precárias existentes em grande parte das escolas, quanto à infraestrutura e material pedagógico; ausência de programas profícuos de formação continuada, de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, os autores sinalizam a necessidade de ações que visem diminuir ou sanar tais dificuldades e sugerem a implantação de espaços/tempos para as discussões necessárias no interior das escolas, a organização da carga horária dos professores para garantir a permanência na mesma escola, investimentos em estudos e formações continuadas, oferta da Educação Física no turno regular no qual os alunos estudam e realização de concurso público para evitar a rotatividade dos professores no sistema municipal de ensino (SOUZA JUNIOR E PEREIRA, 2011).

Nos trabalhos publicados em anais do Conbrace, percebemos que os autores mobilizam diferentes categorias para análise e entendimento das apropriações e interpretações que são realizadas pelos professores a respeito do currículo prescrito. Assim, realizamos uma síntese do universo analisado, explicitando algumas dessas categorias:

a) Construção curricular relacionada com a construção da docência. Sobre esse aspecto, evidenciam-se consensos quanto à importância da prática cotidiana nas escolas como elemento fundamental nessa construção.

b) Currículo/Projeto Histórico, Projeto Político-Pedagógico e Projeto curricular;

c) Currículo e ausência de uma orientação normativa do ensino da Educação Física na escola;

d) Currículo implantação, implementação, organização do trabalho pedagógico e sistematização do conhecimento.

e) Currículo, cultura e cultura corporal do movimento.

## 3.2 DISCUSSÕES DO GRUPO DE TRABALHO ”CURRÍCULO” - ANPED

No mapeamento acerca dos trabalhos apresentados no GT “Currículo”, no período de 2000 a 2011, registramos o total de 193 trabalhos. Realizamos a leitura dos resumos e selecionamos 14 textos. Desses, identificamos que 9 se aproximavam de nosso objeto de estudo.

Em linhas gerais, os trabalhos apresentados no GT abordam várias temáticas relacionadas, direta ou indiretamente, com questões pertinentes ao campo do currículo. Constatamos a existência de uma vasta, rica e variada bibliografia que sustenta as discussões e análises nos textos.

Além dessas constatações, identificamos que os trabalhos do grupo temático currículo abordam essa temática em contextos e situações educacionais diversificadas.

Segundo sugerem Azevedo e Aguiar (2001) “Uma das condições para que um GT da Anped tenha vida é a existência de demanda por parte de pesquisadores para apresentação de trabalhos em reuniões anuais” (2001, p. 56). Seguindo essa lógica e analisando a diversidade de trabalhos apresentados ao longo do período pesquisado, 2000[67] a 2011[68], percebe-se que as discussões acerca dessa temática se encontram em efervescência no contexto educacional e no grupo de trabalho. Concluímos que essa demanda acompanha o aumento significativo da oferta de cursos de pós-graduação em instituições públicas e privadas no país, bem como a disseminação de discussões sobre esse assunto nas escolas.

Nota-se o aumento de pesquisas cujas discussões são desenvolvidas tendo como foco a cultura, os avanços tecnológicos, a mídia, questões de identidade, sexualidade e as discussões étnico-raciais. A partir dessa constatação, percebemos que os pesquisadores do GT não estão alheios às questões que emergem na sociedade, mas acompanham com proximidade os dilemas, as tensões e os temas atuais presentes na escola e em nossa sociedade. Isso reflete o compromisso político desse grupo.

---

[67] Registra-se o quantitativo de 16 trabalhos apresentados.
[68] Registra-se o quantitativo de 15 trabalhos.

A maioria dos trabalhos apresentados no GT são resultados de pesquisas realizadas a partir de um diálogo entre a teoria e a empiria, em sua maioria, em campo. Registramos a existência de alguns trabalhos bibliográficos, entretanto, em menor quantidade.

Grande parte das pesquisas realizadas em campo buscou discutir o currículo tendo como ponto central o trabalho pedagógico do professor. Entretanto, identificamos estudos nos quais a discussão curricular aconteceu a partir da perspectiva dos alunos, bem como em instituições não governamentais ou, ainda, subsidiadas em documentos oficiais.

Foi possível identificar, nas pesquisas realizadas ao final da década de 2000, um aumento considerável de discussões pontuais, centradas em análises microestruturais.

As discussões e análises sobre o processo de elaboração e implantação de políticas curriculares apareceram, com maior ênfase, no início da década de 2000 em estudos sobre documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as iniciativas de construção e implantação de políticas curriculares em estados e municípios.

Selecionamos alguns textos cuja problemática girava em torno dos referenciais e documentos teóricos e metodológicos mobilizados por professores na construção do currículo.

No texto "Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula", Ferraço (2000) analisa os currículos produzidos por professoras e seus alunos nas salas de aula de uma Escola Pública do Ensino Fundamental de São Paulo. Para tanto, o autor mobilizou alguns conceitos, como o de cotidiano, o de redes, o de teias, o de rizomas, entre outros, relacionando-os com o conceito de currículo real.

O autor destaca que embora a existência de um currículo prescritivo prime pela abordagem universalista e totalizadora da prática pedagógica, os currículos que são realizados no interior das escolas pressupõem a necessidade de uma abordagem que contemple o aspecto plural, considerando as questões imprevisíveis que emergem nesse cotidiano.

Teixeira (2001) buscou compreender como os professores das escolas, tanto reproduzem como se afastam das propostas oficiais em sua prática pedagógica, a

partir de pesquisa realizada com professores pertencentes a quatro séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal do Rio de Janeiro.

A autora observou que os professores ao elaborarem seus projetos e documentos no interior da escola baseavam-se em discussões propostas pela secretaria municipal de educação, mas também levavam em consideração as características específicas da comunidade a que atendiam. Em suas análises, Teixeira conclui que o "[...] currículo em ação resultava de uma negociação entre os professores, que mesclavam entre as inovações curriculares que a Secretaria propunha e os conteúdos que acreditavam com legitimidade reconhecida" (TEIXEIRA, 2001, p.11).

Oliveira (2003) discute a questão curricular evidenciando as tensões entre a regulação e a emancipação que permeiam o cotidiano escolar, a partir de análises sobre a ação pedagógica, observações dos alunos e do contexto escolar.

A autora argumenta que os currículos existentes ou "praticados" nas escolas são resultados de uma combinação de elementos das propostas formais organizadas a partir das possibilidades possíveis de implantá-las.

Argumentos semelhantes foram encontrados no decorrer da leitura do artigo produzido por Destro (2005). Trata-se de uma pesquisa realizada sobre a elaboração e a implantação do Programa Municipal de Educação Física – diretrizes curriculares (PROMEF) pertencente à Rede Municipal de Juiz de Fora- MG.

Essa autora realizou entrevistas com 28 professores de Educação Física da rede municipal que participaram do processo de elaboração do documento curricular, com o intuito de identificar a articulação realizada por esses sujeitos entre o contexto político e o contexto da prática. A análise dos dados indicou que a participação dos professores de Educação Física na elaboração do documento não garantiu a "aplicação" [69] desse documento, pois os professores realizavam leituras e interpretações particulares dos mesmos, a partir de sua formação acadêmica e do contexto educacional no qual estavam inseridos.

Nascimento (2006) problematizou a prática pedagógica dos professores nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental e as articulações realizadas para a concretização da Proposta dos Ciclos no Estado do Rio Grande do Norte. Para isso, a autora lançou mão de observações do contexto educacional e, dialogando com

[69] Termo utilizado pela autora (2005, p. 16).

autores como Bernstein e Sacristan, conclui que “[...] a prática pedagógica das professoras no processo de construção do saber escolar assenta-se sobre um conjunto de regras, denominadas de regras de reconhecimento e regras recontextualizadoras” (NASCIMENTO, 2006, p.14).

Em estudo sobre políticas curriculares em uma Instituição Federal do Rio de Janeiro, Oliveira (2007) considerou que as orientações contidas em propostas curriculares oficiais emergem das leituras e das interpretações feitas em diferentes contextos, mas, ao chegarem às escolas, recebem novos sentidos e significados.

A autora é enfática ao afirmar que os textos e discursos produzidos na reforma curricular dos anos 90 constituíram-se propostas centralizadoras no sentido de determinação de currículo e sistema de avaliação único para os alunos. Os resultados da pesquisa apontam que, para além da micropolítica escolar, identifica-se a existência de uma micropolítica da disciplina escolar.

Matheus (2009) realizou estudo sobre a política curricular implantada na Rede Municipal de Niterói no período de 2005 a 2008, tendo como objetivo compreender o processo de significação da política de integração curricular, as articulações e disputas pertinentes a esse processo, pelas temáticas da interdisciplinaridade, burlas e artimanhas de professores e alunos, a partir das contribuições teóricas de autores como: Stephen Ball, Ernesto Laclau, Alice Lopes, Elizabeth Macedo e Alfredo Veiga-Neto.

Para essa autora, as políticas curriculares são resultados de uma tensa relação entre propostas e práticas curriculares de construção do conhecimento que “[...] embora não tenham o poder de ditar o que deve ser feito, as políticas como texto circulam no contexto da prática, criando uma esfera discursiva a partir da qual decisões são tomadas (MATHEUS, 2009, p.1)”. Assim, segundo a autora, no contexto da prática, a política curricular será reinterpretada, produzida e influenciada pelos sujeitos que estão na escola, pois “[...] as políticas curriculares são reinterpretadas e adaptadas ao contexto da prática por meio de processos de recontextualização por hibridismo (MATHEUS, 2009, p.2)”, fato que, segundo ela, indica que o processo foi democrático, pois democracia pressupõe disputa e dissenso, tensão entre particular e universal.

Mello (2010) investigou os discursos que permearam o processo de (re)apropriação/(re)interpretação/(re)significação dos documentos curriculares das disciplinas Didática e Sociologia da Educação, no contexto da prática de duas

escolas. O foco da análise esteve voltado para a compreensão do novo perfil do professor e da nova matriz curricular do curso normal.

A pesquisadora constatou que apesar das modificações no documento curricular, a disciplina Didática permanecia com o *status* e valorização histórica em detrimento das demais disciplinas que compõem o currículo. Afirmou, ainda, que as mudanças estabelecidas por documentos oficiais, leis, decretos ou propostas curriculares constituem-se processos a médio-longo prazo, enfatizando a necessidade de os professores conhecerem e discutirem essas propostas com seus pares.

## 3.3 PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE A TEMÁTICA EM ESTUDO: APROXIMAÇÕES

O processo de visitação aos textos acadêmicos ajudou-nos na sistematização de nosso objeto de estudo e possibilitou um melhor entendimento acerca de discussões sobre concepções teórico-metodológicas e sociológicas, sobre o campo do currículo, da política curricular, da prática pedagógica e do papel do professor, tendo em vista que nos permitiu compreender como esses conceitos estão sendo trabalhados no campo acadêmico científico.

Ao realizarmos análises do processo de elaboração e implantação da política curricular no município de Serra, optamos por percorrer o mesmo caminho trilhado por Souza Junior (2005); Souza Junior e Pereira (2011); Gunther, Molina Neto e Diehl (2007); Gomes e Andrade (2011); Teixeira (2001), Oliveira (2007), contextualizando o cenário político e a política educacional que impulsionaram esse processo.

Também concordamos com os autores quando, ao analisarem os processos de elaboração de documentos curriculares, indicam que a participação dos professores na elaboração desses documentos não garante ou assegura a mobilização desse referencial em suas aulas, conforme, constatamos em estudo piloto descrito anteriormente. Nesse caso, faz-se necessário que as administrações públicas assumam uma postura comprometida com as políticas educacionais e curriculares, sem transformá-las em políticas de partido. Além disso, vislumbramos a necessidade de implantação de um programa de formação continuada sistemático, com vistas a ampliar as discussões sobre tais documentos e práticas pedagógicas, pois, como

afirma Mello (2010), as mudanças estabelecidas por documentos oficiais, leis, decretos ou propostas curriculares constituem processos a médio-longo prazo.

Assim como nos textos pesquisados, em nosso estudo damos ênfase ao papel do professor como o principal intérprete e articulador desses referenciais no contexto educacional. No entanto, apesar de os textos pesquisados abordarem as temáticas “currículo” e “papel do professor”, evidenciamos algumas lacunas no que se refere a descrições e análises mais detalhadas sobre a construção do currículo e o trabalho pedagógico do professor. A nosso ver, esse exercício possibilitaria, ao pesquisador, observar o currículo acontecendo, seus movimentos, para além de falas elaboradas ou de documentos prescritos.

# 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo procuramos esclarecer os caminhos metodológicos trilhados, evidenciando/descrevendo o processo de escolha do professor colaborador, a aproximação e a entrada no campo/lugar da investigação, tendo como lócus o Sistema Municipal de Ensino pertencente ao município de Serra/ES.

Considerando as discussões que envolvem a temática em estudo que busca compreender como ocorre a construção diária de um currículo de Educação Física, buscamos analisar os referenciais, os documentos teórico-metodológicos que um professor participante[70] ativo de um processo de revisão curricular lida/mobiliza em seu dia a dia para a objetivação do currículo em ação, quais os condicionantes externos e internos influenciam as escolhas e as formas desse sujeito perceber, explicar e descrever a organização e o trato pedagógico conferido aos conteúdos desse componente curricular no contexto educacional de trabalho.

Desde a fase de construção do projeto de pesquisa até o início do trabalho de campo, tínhamos a clareza de que a temática de estudo exigia um tratamento qualitativo. Aos poucos, nos aproximamos de leituras, na tentativa de tecer diálogos com abordagens teóricas que auxiliassem no refinamento e exercício de nosso olhar em campo.

Assumimos, então, uma abordagem teórico-metodológica que exigia de nós a adoção de uma “postura” de mergulho com os sujeitos (TURA, 2003), com a finalidade de compreender seus modos de ação a partir do contexto e das relações estabelecidas por eles; pois só é possível pensar em contribuições e possibilidades que auxiliem no desenvolvimento desse cotidiano, atentas aos sentidos e significados atribuídos pelos atores sociais.

Cientes da complexidade desse tipo de estudo, buscamos inspiração na perspectiva da etnometodologia que, segundo Coulon (1995), trata “[...] da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim

[70]Entende-se a participação não como categoria que é dada a priori, mas processual. Sua construção ocorre no seio das relações sociais em meio a uma série de tensões e lutas por reconhecimento, de forma que os sujeitos possam “[...] se constituir como sujeitos da história, fazer a história, mesmo com a percepção de que nesta estrutura social as condições para esse fazer não lhes são dadas, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico [...]” (ARANDA, 2010, p.16).

de realizar suas ações habituais”(COULON, 1995, p.15). Assim, procuramos investigar e compreender os modos de ação de um sujeito inserido em uma determinada realidade escolar, escolhido a partir de critérios que contribuíram para delimitação, construção e entendimento do objeto em análise. No entanto, não intencionamos, com este estudo, realizar comparações entre contextos ou emitir qualquer julgamento de valor a partir de um determinado modelo construído.

Devido à densidade das informações que são comuns ao tipo de estudo que nos propusemos a realizar, houve, de nossa parte, a preocupação em privilegiar instrumentos que possibilitassem uma ampla leitura do contexto a ser investigado.

As observações constituíram a principal fonte de coleta das informações deste estudo. Segundo Tura (2003, p.184), “[...] a observação é a primeira forma de aproximação do individuo com o mundo em que vive”. Ancoradas nessa afirmação, privilegiamos esse instrumento e, aos poucos, nos aproximamos das rotinas instituídas na instituição escolar, da professora colaboradora, dos alunos, dos demais profissionais e da realidade investigada. Por meio das observações, foi possível registrar as situações, momentos de planejamento, os materiais, os estudos, as conversas que antecediam as aulas, as reações dos alunos e, principalmente, as aulas.

Preocupadas em não perder detalhes percebidos nas observações, adotamos um “diário de campo”[71], um bloco de anotações que carregávamos e que utilizávamos no decorrer dos intervalos de uma aula para outra ou no tempo do recreio. Nossa intenção era deixar o professor colaborador “mais à vontade”, tendo em vista a presença de “estranhos” no ambiente onde todos se conheciam. Ao final do dia, em casa, acrescentávamos várias situações que iam sendo transcritas para o computador.

Tivemos o cuidado de registrar com anotações e fotografias, a cada dia, as aulas das turmas, as temáticas das aulas, algumas impressões dos alunos nas aulas de Educação Física e as situações que emergiam nesse universo, com o intuito de conferir rigor científico e propiciar clareza ao leitor sobre as opções metodológicas.

Procuramos, no decorrer das observações, evitar situações de distanciamento nas quais se caracteriza uma postura metodológica verticalizada entre pesquisador e pesquisado.

[71] Resultando em um diário de campo de 100 páginas digitalizadas.

Outra estratégia adotada foi a análise de documentos pertencentes à SEDU/Serra e à escola, já que este estudo busca compreender os referencias teóricos na construção do currículo de Educação Física. Tornou-se fundamental conhecer as ideias, as concepções, os documentos elaborados pela professora e pelos profissionais pertencentes ao contexto educativo no qual ela estava inserida, bem como as organizações instituídas (como recreio, entrada-saída, planejamento, horários de aulas, enfim, elementos que constituem a rotina no contexto pesquisado), visando identificar aspectos, concepções e metodologias do trabalho pedagógico que são desenvolvidas e registradas.

Tivemos acesso ao projeto político-pedagógico, ao projeto institucional da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), aos subprojetos dos professores de Educação Física, à rotina documentada[72], aos cadernos pedagógicos[73] dos professores de Educação Física e, ainda, a alguns outros materiais, como portfólios, projetos e vídeos organizados pelos colaboradores, em anos anteriores.

No decorrer da construção do objeto de estudo, optamos por realizar três entrevistas[74], uma com o secretário municipal de Educação à época da revisão curricular, outra com as pedagogas da escola onde ocorreu a pesquisa e ainda com a professora colaboradora. Todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, na expectativa de auxiliar no entendimento do contexto estudado.

O trabalho investigativo pautado no cruzamento das informações obtidas por meio desses instrumentos de coleta proporcionou a realização da triangulação de dados, caracterizando o que Sarmento define como “[...] acto metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes” (SARMENTO, 2003, p. 156).

Antes da nossa entrada em campo, tomamos a providência de apresentar o projeto de pesquisa à Secretária Municipal de Educação do Município de Serra/ES para ciência, solicitando autorização[75] para a realização do mesmo e de submeter o

---

[72]Livro de ponto, horários de rotinas, circulares informativas, pasta de comunicação, entre outros.
[73]Instrumentos onde são registrados os planos e as temáticas que serão desenvolvidas em aula.
[74] Segundo Ludke e André (2005), a entrevista semiestruturada é uma conversação, estando muito próxima ao diálogo. Muitas vezes, auxilia no entendimento de algumas informações para que haja correções, esclarecimentos e alterações nas informações desejadas. Ancorados nesses princípios, optamos ser essa a última tarefa realizada em campo para que esse material nos auxiliasse em nossas análises.
[75]Conforme apêndice B.

projeto à análise e autorização[76] do Conselho de Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

Passamos agora, a descrever o processo de escolha da professora colaboradora, a aproximação e a entrada no campo/lugar da investigação.

## 4.1 O PROCESSO DE ESCOLHA DA PROFESSORA COLABORADORA

Os primeiros passos para a escolha de um professor que pudesse vir a ser o sujeito colaborador da pesquisa tiveram início no terceiro trimestre de 2011 e foram concluídos no inicio do ano letivo de 2012. Um critério necessário foi que o sujeito fosse professor efetivo[77] na rede de ensino; outro, que esse sujeito tivesse participado, com frequência, dos encontros referentes às discussões de revisão curricular. Também definimos como fundamental que esse professor, no ano de 2012, estivesse em pleno exercício da função pedagógica, bem como assumisse o documento curricular da Educação Física como um dos referenciais para a elaboração de suas aulas.

Na primeira etapa, optamos por dimensionar o quantitativo do universo a ser investigado, identificando o número de professores efetivos que participaram do processo de Revisão das Orientações Curriculares nos anos de 2006 e 2008. Assim, solicitamos a Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES (SEDU/SERRA) cópias de todas as freqüências referentes às formações de revisão curricular dos referidos anos.

Já nessa primeira busca, nós nos deparamos com uma dificuldade: obtivemos acesso apenas à frequência e participação do ano de 2008.[78] De posse dessas listas, solicitamos ao Departamento de Recursos Humanos da SEDU/Serra o Mapa de Localização[79] dos profissionais da área de Educação Física e realizamos um cruzamento das informações obtidas por meio desses dois documentos.

---

[76] Conforme anexo II

[77] A opção por professores efetivos aconteceu pela intenção de facilitar a identificação dos professores participantes do processo e por que poderia continuar exercendo a docência na rede de ensino.

[78] As freqüências dos encontros de revisão curricular do ano de 2008 estavam arquivadas no Centro de Formação Pedro Valadão Perez, espaço criado pela Prefeitura Municipal da Serra, para a oferta de formações da Secretaria Municipal de Educação e local onde ocorreram os encontros.

[79] Documento organizado pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, contendo os nomes dos professores de Educação Física da rede, a instituição, os turnos de trabalho, as cargas horárias e o tipo de cargo/vínculo (efetivo ou contratado).

Após a realização desse procedimento, foi possível identificar que o universo a ser investigado era composto por aproximadamente 70 professores efetivos. Considerando essa quantidade de sujeitos, optamos por sistematizar um instrumento de coleta de informações[80] em formato de questionário,[81] o que nos permitiu identificar os sujeitos, bem como realizar um breve levantamento acerca do perfil dos profissionais de Educação Física do município de Serra/ES.

O momento eleito por nós como o ponto de partida ideal para a tarefa de manter contato com número maior de professores e para aplicação desse questionário foi o encontro de Formação Continuada da área de Educação Física.[82] Essa escolha se justifica por tratar-se de um espaço - tempo no qual foram desenvolvidas as discussões acerca do processo de revisão e de construção das Orientações Curriculares. No texto do documento da área[83], os momentos de formação continuada são citados como espaços privilegiados de intensas reflexões sobre o trabalho docente, o papel da EF como componente curricular sendo considerado "[...] espaço vital para a melhoria da qualidade da prática pedagógica na Educação Física escolar" (PMS, 2008b, p.123).

Após definida essa ação, nós nos direcionamos à Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES munidos do termo de consentimento para a realização da pesquisa, assinado pela secretária municipal, para estabelecer contato com o coordenador da área de Educação Física. Explicamos a intenção e os objetivos do projeto de pesquisa e solicitamos um momento para a aplicação do questionário. Imediatamente, ele se mostrou receptivo à proposta e nos concedeu um tempo durante a formação para que pudéssemos conversar com os professores.

O questionário foi aplicado no último encontro de área, realizado em 21 de novembro de 2011. Estivemos presentes na Formação Continuada de Educação

---

[80] Compreendemos que o emprego desse recurso metodológico, no estágio inicial da pesquisa, fazia-se necessário, pois possibilitaria a coleta de informações em uma amostragem ampla e permitiria uma análise de cunho qualitativo.

[81]Questionário aplicado na Formação Continuada. Teve como perguntas:
1) Dados pessoais: nome, data de nascimento, sexo, 2) Instituição de formação inicial (ensino superior). 3) Formação complementar. 4) Tempo de atuação no município da Serra? 5) Tipo de vínculo com a municipalidade? 6) Há quantos anos leciona na mesma escola? 7) Número~~s~~ de turmas que atende? 8) Ano em que ingressou na rede municipal de Ensino: 9) Você participou do processo de revisão curricular desenvolvido nos anos de 2006 e 2008 pela Secretaria Municipal de Educação? 10) Você conhece o Documento de Orientação Curricular para a área de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Serra? 11) Você utiliza em algum momento este documento curricular? Explique:

[82]Essa atividade teve inicio no município da Serra no ano de 1998. Fonte: Serra, 2008b, p. 117.

[83]Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos (PMS, 2008).

Física no horário permitido pelo coordenador da área e explicamos, de forma breve, o projeto de pesquisa e os objetivos da aplicação do questionário[84], prosseguindo com sua aplicação. Esse procedimento ocorreu nos turnos matutino e vespertino.

No turno matutino, estiveram presentes 35 professores, no vespertino, 36 professores, perfazendo um total de 71 participantes na formação continuada. Foram entregues 71 questionários e obtivemos o retorno de 52 professores. Consideramos significativo o número de questionários respondidos, já que representava setenta e três (73%) por cento dos professores presentes.

Por via de análise, desse total de 52 professores, 38 foram excluídos, por não atenderem aos critérios[85] de participação no processo de revisão curricular, pois informaram não fazerem uso desse documento ou não manterem vinculo efetivo.

Terminada a análise dos critérios propostos nesse questionário, obtivemos uma relação contendo os nomes de 14 possíveis sujeitos. Dessa relação, optamos por excluir mais um professor que já havia contribuído como colaborador para a realização da experiência piloto, um estudo realizado por nós anterior à dissertação. Vencida essa etapa e de posse da relação contendo o nome dos 13 sujeitos que atendiam aos critérios do projeto de pesquisa, ainda tínhamos um universo que precisava ser mais bem delimitado, pois a intenção de “mergulhar”[86] na escola com o professor exigia de nós a presença/permanência constante no campo investigativo e determinava nossa entrada em apenas uma escola.

Com o inicio do ano letivo de 2012, sistematizamos a segunda etapa de nossa busca, que consistia em visitas aos 13 sujeitos anteriormente selecionados, com objetivo de explicar, de forma mais detalhada, nossas intenções de pesquisa e realizar o convite para a participação.

O primeiro contato com esses sujeitos foi realizado por telefone com o objetivo de agendar um encontro. Essa estratégia culminou na exclusão de outros dois sujeitos, pois fomos informados que esses professores de Educação Física haviam sido convidados a atuarem como coordenadores em suas respectivas unidades de ensino no ano de 2012, fato que inviabilizou a participação dos mesmos neste estudo. Em nossa lista, agora, restavam 11 nomes.

---

[84]Esse procedimento, além de contribuir para que chegássemos ao nosso colaborador, possibilitou um breve diagnóstico de alguns dados que falam sobre os profissionais de EF no município de Serra.
[85] Previstos no projeto de pesquisa.
[86]Decidimos por acompanhar o cotidiano desse profissional durante cinco dias por semana.

Feitas as devidas exclusões, demos continuidade à busca de nosso colaborador, agendando encontros por telefone e realizando posterior visita[87] às escolas onde atuavam. Esse processo teve início na primeira semana do mês de fevereiro de 2012 e se estendeu até a primeira semana do mês de março. Essas visitas constituíram-se possibilidades de dialogar de forma mais detalhada sobre o projeto com os sujeitos.

Dos 11 sujeitos visitados, quatro professores[88] informaram que não desejavam participar do estudo. Outros dois professores justificaram a não participação devido à falta de infraestrutura em suas respectivas unidades de ensino, fato que, segundo eles, limitava sobremaneira, o trabalho pedagógico com o referido componente curricular.

No decorrer das visitas aos demais professores, íamos apresentando o projeto de pesquisa, expondo nosso objetivo e analisando as possibilidades para a realização do estudo junto aos professores. Cabe dizer que realizamos visitas a todos os cinco sujeitos restantes, em suas respectivas unidades de ensino.

Em uma dessas visitas, a receptividade e o interesse manifestado foram evidentes. Após a conversa inicial, a professora foi logo explicando o contexto educacional, as rotinas pedagógicas organizadas pelos dois professores que optam por trabalhar de forma integrada, acrescentando que “aqui a gente dá aula de Educação Física mesmo, nós trabalhamos muito” (Fala da Professora de Educação Física em 06/03/2012).

A fala dessa professora, sua pré-disposição, o tamanho da escola (20 turmas funcionando por turno), o espaço e os materiais destinados às aulas de Educação Física e ainda o relato dos professores acerca do trabalho pedagógico de forma integrada, diante das outras realidades por nós visitadas, influenciaram nossa escolha.

Necessitávamos acompanhar um professor que mantivesse as normatizações prescritas organizadas. Por isso, a postura da professora definiu nossa escolha. Cabe ressaltar que essa escolha coincidiu com um contexto educacional com as normatizações prescritas organizadas e infraestrutura para as aulas de Educação

[87]Essas visitas eram agendadas com antecedência, por telefone, junto aos professores e aconteciam sempre nos dias de planejamento,quando era possível estabelecer um diálogo profícuo com os mesmos, explicando de forma detalhada a pesquisa.

[88]Alegando motivos variados, como desmotivação, doenças familiares, aprovação em outro concurso público entre outros.

Física. Tal coincidência, foi vista por nós como algo positivo, uma vez que, na realização da experiência piloto, havíamos vivenciado as dificuldades e as limitações da falta de infraestrutura e condições objetivas de trabalho.

Depois de diagnosticadas essas informações, convidamos essa professora e seu colega[89] a colaborarem conosco. Após aceitação, realizamos uma reunião com o corpo técnico administrativo (CTA) da escola, explicitando o projeto de pesquisa, bem como os objetivos. Diante do consentimento dos professores, o CTA não colocou nenhum obstáculo em nos receber. Assim, mediante aceitação ao convite de participação, formalizamos nossa entrada em campo com a entrega de uma carta de apresentação/autorização[90] à escola, na qual solicitamos a permissão para acompanhar os professores no espaço/tempo escolar, fotografar aulas e analisar documentos, entre outros.

Também esclarecemos por escrito à professora colaboradora os objetivos da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[91] e firmamos o compromisso de manter o sigilo sobre as identidades tanto dos professores como da escola pesquisada, se assim preferissem. O nome escolhido pela professora colaboradora para identificá-la em nossa pesquisa foi **ISABELLA[92].**

## 4.2 O LUGAR DA INVESTIGAÇÃO: ESCOLA "EDUCANDO EM EQUIPE[93]"

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) pertencente ao município de Serra/ES. Focamos um sujeito que atua nesse

---

[89]Tomamos todas as providências necessárias referentes à solicitação para permissão e acompanhamento de seu trabalho.

[90] Conforme anexo III

[91] Conforme apêndice C

[92] Nome fictício escolhido pela professora Colaboradora, seguem algumas informações: ela formou-se em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2003, sua trajetória profissional é bem diversificada já atuou em creches, escolas particulares, em unidades de saúde no Serviço de Orientação ao Exercício Físico da prefeitura municipal de Vitória, em academias. Atualmente ela é professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Serra onde atua com as séries iniciais do ensino fundamental e na rede municipal de Vitória onde atua nas séries finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[93] Nome fictício escolhido pelo corpo técnico administrativo da unidade de ensino. Cabe destacar que os professores de Educação Física participantes deste estudo, ao tomarem conhecimento da escolha desse nome, manifestaram-se contra, pois, segundo eles, "este nome não condiz com a realidade escolar, pois quando são organizadas as reuniões de pais, nós professores de Educação Física não temos espaço e não somos convidados a participar" (fala do professor em 22/09/12).

Sistema de Ensino e que participou do processo de discussões e revisão do documento curricular. Como informamos anteriormente, selecionamos o sujeito, não o lugar.

Para descrever/caracterizar a EMEF “Educando em Equipe” seus espaços e o entorno, levamos em consideração alguns princípios que agregam a ela o status de lugar onde são tecidas relações sociais que se realizam no plano do vivido, construídas redes de significados e sentidos tecidos pela história e pela cultura que produz a identidade homem-lugar (MACEDO, 2000), pois, segundo Macedo:

> O lugar permite ao mundo realizar a oportunidade de uma história que, ao se realizar, muda, transforma, determina a ação, é onde os homens estão juntos vivendo, sentindo, pensando, pulsando, e que têm a torça da presença do homem, mesmo que o moderno imponha o efêmero (2000, p.68).

Essa idéia nos permite tratar a escola como lugar que favorece a realização de vários mundos e de várias histórias, onde muitas histórias se atravessam, onde podemos mergulhar em busca de compreender alguns desses significados.

A EMEF “Educando em Equipe” é uma das 62 unidades de ensino municipais que ofertam o Ensino Fundamental no município. Fica localizada em um bairro tipicamente residencial, caracterizado no Projeto Político Pedagógico (PPP) como: “[...] um bairro desfavorecido cultural, econômica e socialmente, onde o desemprego, a falta de estrutura familiar e a violência[94] são uma constante vivenciada por nossos alunos seja no âmbito familiar ou social” (PMS, 2008c, p. 5). Pudemos constatar, logo nos primeiros dias em campo, acompanhando as aulas de Educação Física, o número significativo de alunos com defasagem idade/série[95].

No entorno da escola, existe um Centro Municipal de Educação Infantil[96], um campo de futebol e várias casas. Construída na rua principal do bairro para atender a alunos pertencentes a esse bairro e circunvizinhos, a unidade ocupa um quarteirão

---

[94]Uma ilustração dessa realidade aconteceu no dia 22 de maio de 2012. No horário de saída dos alunos, aproximadamente a 300 metros da escola, testemunhamos uma triste cena: vários carros de polícia e o corpo de um homem estirado na calçada. Essa cena foi presenciada por várias pessoas, incluindo professores, pais e alunos. No outro dia, por meio dos jornais, ficamos sabendo que o homem de 30 anos havia sido alvejado às 10h e 40m com 11 tiros. Entretanto, na escola, o silêncio se fez presente. No decorrer do dia, nenhum aluno comentou conosco o fato acontecido e nem nós com eles.

[95]Principalmente, nas turmas de 3ª série, grande parte dos alunos encontrava-se na faixa etária de 12 e 13 anos de idade.

[96]Unidades de ensino pertencentes à Rede Municipal de Serra, que atendem à faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

inteiro. Por suas dimensões, a estrutura da escola desperta a atenção daqueles que por ali passam. Em nossa avaliação, trata-se de um espaço privilegiado, se comparamos sua estrutura e seu espaço físico com o de várias unidades de ensino fundamental que compõem o quadro da Rede Municipal.

O histórico sobre sua origem reflete, de forma clara, o problema da explosão demográfica que o município vem enfrentado a partir da década de 1990[97], devido à expansão do pólo industrial e comercial.

Sua criação é bem recente. Data de 11/03/2002 e seu funcionamento se deu, até o mês de maio de 2007, em um espaço alternativo cedido por uma igreja.

Examinando os dados do PPP da escola "Educando em Equipe", obtivemos outras informações importantes que contribuem para o entendimento de seu histórico e de seu funcionamento.

Em seu primeiro ano de funcionamento (2002), a EMEF atendia a 6 turmas. Com o passar dos anos, houve a necessidade de ampliação do atendimento, motivada pela crescente demanda de alunos oriundos do bairro e de bairros vizinhos. Para ilustrar como se deu esse processo, extraímos do Projeto Político Pedagógico[98] da EMEF, algumas informações referentes ao fluxo escolar e à movimentação dos alunos.

No ano de 2003, o atendimento foi ampliado para 10 turmas[99]. Em 2004, para 13 turmas[100]. No ano de 2005 foram atendidas 21 turmas[101]. Nos anos de 2006 e 2007, esse número passou a ser de 22 turmas[102] e, em 2007, foi inaugurado pela Prefeitura Municipal da Serra/ES o primeiro prédio, onde funcionam hoje a parte administrativa e algumas salas de aula da EMEF. Em setembro de 2008, devido à crescente demanda de alunos, foi necessária a construção de um segundo prédio no pátio da escola (atualmente essa escola é formada por dois prédios distintos) e, à época da realização desta pesquisa, devido ao número de alunos e a inexistência de escola num bairro vizinho, a Secretaria Municipal de Educação decidiu alugar um

---

[97] Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na década de 1990 o número de habitantes no município era de 222.158 e na década de 2010 registra-se o numero aproximado de 409.267 habitantes no município.

[98] Documento que data do ano de 2008. Ao solicitarmos esse documento, fomos informadas sobre a sua defasagem e sobre a necessidade de atualização do mesmo. Entretanto, no período em que estivemos na unidade de ensino (março a agosto), 6 meses, não observamos nenhuma sistematização no sentido de atualização de tais informações.

[99] Cinco turmas funcionando no matutino e cinco no vespertino.

[100] Nos dois turnos de atendimentos.

[101] Nos dois turnos de atendimentos.

[102] Onze turmas funcionando no matutino e onze turmas no vespertino.

espaço onde funcionaria, provisoriamente, um anexo da EMEF “Educando em Equipe”.

### 4.2.1 Estrutura física, funcionamento e organizações da Escola “Educando em Equipe”

As entradas de acesso à EMEF localizam-se em ruas laterais[103]. Percorrendo a entrada que dá acesso ao primeiro prédio, encontramos dois portões: um que dá acesso ao estacionamento e outro portão utilizado por pedestres. Caminhando por essa entrada, temos um pátio com bancos e árvores e, percorrendo o pátio, chegamos à entrada do primeiro prédio da escola.

O primeiro prédio, inaugurado em 30 de maio de 2007, foi construído com dois pavimentos em alvenaria. Ao adentrarmos o prédio, temos um espaço enorme onde funciona o refeitório e mais à frente nos deparamos com dois caminhos[104]: à esquerda está localizada a secretaria, duas salas de aula, o almoxarifado, a sala de professores, os banheiros masculino e feminino (de professores). Retornando por este corredor à direita, temos uma sala de coordenação, uma sala de recursos[105] destinada ao Atendimento Educacional Especializado[106], sala da direção e sala de pedagogos.

No refeitório, temos, ainda, a escada e a rampa[107] de acesso ao segundo pavimento onde funcionam onze salas de aula, banheiros masculinos e femininos e uma sala de coordenação. Descendo a rampa e retornando ao refeitório, temos

---

[103]O acesso à EMEF acontece por ruas laterais: em uma rua fica localizado um portão que geralmente é utilizado por funcionários e pais que precisam se dirigir à secretaria. Já a entrada e a saída de alunos, devido ao intenso fluxo de pessoas que transitam nesses horários, acontecem por outro portão de grandes dimensões, localizado em uma rua lateral atrás da escola.

[104] São os corredores onde visualizamos vários trabalhos de alunos expostos: quadros pintados, murais, desenhos e outras atividades. Essas atividades tornam esse ambiente escolar mais humanizado e colorido.

[105] Sala de recursos multifuncionais destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos da Rede Municipal.

[106] Um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola comum e fora dela.

[107]A estrutura física da EMEF “ Educando em Equipe” foi projetada dentro dos padrões de acessibilidade. Possui rampas, banheiros, portas, refeitórios, auditórios e ginásio. Todos os espaços são adaptados para atenderem às crianças e pessoas portadoras de necessidades especiais.

ainda nesse sentido a sala onde funciona o laboratório de informática[108], uma sala de aula, uma sala de artes, banheiros, cozinha e despensa. Ao final desse corredor existe um portão que dá acesso ao outro pátio[109] (que é utilizado para os horários de recreio, horários de entrada e saída de alunos e pais), um corredor cimentado que liga o primeiro prédio ao segundo prédio e um ginásio poliesportivo[110].

Como já mencionamos, o histórico e a crescente demanda de alunos pertencentes a essa comunidade e aos bairros vizinhos foi tão intensa que foi necessária a construção de um segundo prédio para atender a quantidade de alunos. Esse prédio foi inaugurado no dia 03 de setembro de 2008, também em alvenaria, com dois pavimentos. No segundo pavimento, temos o auditório, banheiros e uma sala que, inicialmente, funcionava como biblioteca e, a partir do ano de 2010, foi desativada para ceder espaço para funcionamento do Programa Mais Educação[111]. No primeiro pavimento funcionam seis salas de aula, há um bebedouro e uma mesa com cadeiras para a coordenadora que fica responsável por dar atendimento a esse prédio.

O funcionamento da EMEF “Educando em Equipe” acontecia em dois turnos: matutino e vespertino, atendendo, diariamente, a 1.100 alunos distribuídos em 40 turmas. No turno matutino estavam matriculados, aproximadamente, 517 alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental; no turno vespertino eram 583 alunos[112].

---

[108] Em 06/07/2012, o laboratório estava equipado com 27 máquinas, porém, a professora nos informou que apenas 18 estavam funcionado e que a internet estava com problemas (nota do diário de campo).

[109] Esse pátio é ambientado com algumas árvores, bancos, lixeiras e desenhos de amarelinhas, caracóis e várias linhas que são utilizadas pelos alunos no horário de recreio e pelos professores de Educação Física em suas aulas.

[110] No ginásio de esportes ocorre a maioria das aulas de Educação Física. A estrutura foi construída em alvenaria, a cobertura é metálica e a infraestrutura contém arquibancadas com alambrados de proteção, tabelas modelos oficial com cestas, traves de futebol (que foram fixadas ao chão para evitar possíveis acidentes), poste de voleibol oficial removível completo, rede, luminárias instaladas no teto. No piso estão demarcadas linhas das modalidades desportivas, diferenciadas pelas cores. Existe um bebedouro (estava com defeito quando entramos em campo e permaneceu até a nossa saída em 20 de agosto. Os professores orientam os alunos a carregarem garrafas para beber água). Os vestiários funcionam como sala de Educação Física (onde fica armazenada uma grande variedade de material: cordas, petecas, jogos de tabuleiros, quebra-cabeças, pneus, cones, jogos de frescobol, pedaços de tecidos, entre outros), nos banheiros encontramos chuveiros.

[111] Esse programa é ofertado pela Prefeitura com recursos advindos do Governo Federal (funciona nessa unidade desde 2010), destinado, inicialmente, a alunos que estão com defasagem de aprendizagem. Esses alunos são atendidos no horário contrário ao que estão matriculados. São atendidos pelo programa 60 alunos nos turnos matutino e vespertino, sendo ofertadas as seguintes oficinas: informática, teatro, música, matemática e português. As pessoas que ministram tais oficinas não possuem vínculo com a municipalidade.

[112] No turno vespertino eram atendidas 16 turmas das séries iniciais e 4 turmas de 5ª série.

Essa pesquisa ocorreu no turno matutino (7h às 12h), horário no qual nossa colaboradora atuava. Nesse turno, a EMEF atendia a um total de 20 turmas: oito de 1º ano (1º A, 1º B, 1º C, 1º D, 1º E, 1º F, 1º G, 1º H) duas de 2º ano (A e B), seis de 3º ano (A, B, C, D, F e G) e quatro de 3ª série (A, B, C e D).

Na EMEF "Educando em Equipe", existiam variadas demandas de atendimento e organização, devido a sua dimensão e quantitativo de alunos. O quadro de recursos humanos, no turno matutino, era composto por uma diretora, 02 pedagogas, 03 coordenadores[113], 01 secretária e 02 auxiliares administrativos, 20 professoras regentes (14 eram contratadas), 02 professores de Educação Física, 02 professores de Artes, 01 professora que atuava no laboratório de informática[114], 01 professor que atuava como coordenador do programa Mais Educação; 01 professora para o atendimento à sala de recursos, 08 estagiárias[115], 09 auxiliares de limpeza, 04 Cozinheiras, e 02 Vigilantes[116] que faziam revezamento. Nesse universo eminentemente feminino, registramos a presença de 04 homens: um professor de Educação Física, um coordenador, um professor regente e o vigilante.

O dia na EMEF, apesar de suas dimensões e da quantidade de alunos que frequentavam as aulas, era bem tranqüilo. A entrada[117] acontecia a partir das 6h e 50min.[118] (o portão era fechado às 7h e 20 min.) e obedecia a um ritual, com os pais acompanhando a entrada dos filhos (registra-se um número pequeno de crianças que utilizam transporte escolar). A partir daí iniciava-se uma série de movimentações e deslocamentos. Eram alunos indo às aulas de Educação Física (sempre duas turmas por horário) ou para a sala de artes e ainda à sala de informática, várias vezes. Acompanhando os professores de EF que buscavam e levavam os alunos em sala, percorremos os corredores do segundo pavimento ou do primeiro e

---

[113] É interessante descrever que esses profissionais funcionavam como ponte de comunicação, eles percorriam o espaço para informar sobre reuniões, dar avisos, recados e após a entrada dos alunos, eles se organizavam na estrutura física da seguinte maneira: uma coordenadora localizava-se na entrada do primeiro prédio próxima à secretaria, à escada e à rampa que dão acesso ao segundo piso, outro coordenador no segundo pavimento do primeiro prédio em uma mesa e a terceira coordenadora ficava no corredor do segundo prédio.

[114]Esse profissional era contratado e iniciou as atividades em 11/06/2012.

[115]Essas estagiárias tinham como principal função acompanhar os alunos com necessidades especiais educativas. No turno matutino, frequentavam a escola dois alunos cadeirantes, um aluno portador de síndrome de down, um aluno autista e oito alunos diagnosticados com deficiência mental ( leve, moderada e grave).

[116]Esse serviço era ofertado por meio de contratação de empresa terceirizada pela prefeitura municipal.

[117]Devido à demanda de alunos, a entrada e a saída dos alunos aconteciam por um portão localizado em uma rua lateral à escola.

[118] Era ofertado o desjejum para os alunos.

notamos sempre muita movimentação em sala se aula. Na descida da rampa da escola já presenciamos os alunos correndo, gritando, pulando, empurrando e tocando[119] nos colegas. Esses fatos aconteciam muito no intervalo de um recreio para o outro. A saída acontecia a partir das 11h e 10min[120].

Outra rotina que merece destaque é a organização dos recreios na EMEF "Educando em Equipe". Devido ao quantitativo de turmas e de alunos, foram instituídos três horários para recreios[121], ficando a cargo dos coordenadores a responsabilidade por acompanhar os alunos nesses momentos: uma coordenadora ficava no refeitório acompanhando a fila dos alunos que desejavam merendar e os outros dois coordenadores ficavam no pátio[122] acompanhado os demais alunos. O recreio era um momento muito comemorado pelos alunos da EMEF "Educando em Equipe" no qual eles interagiam de formas variadas, brincando, conversando, correndo, pulando corda ou jogando futebol.

### 4.2.2 A organização da Educação Física na dinâmica escolar

Os horários das aulas de Educação Física foram pensados em função de uma estratégia criada pelas pedagogas para atender a uma demanda de planejamento integrado entre os professores regentes com seus pares, professores de Artes e professores de Educação Física, segundo nos informou uma das pedagogas. Essa ideia parte do seguinte princípio "[...] eu, enquanto professora, sempre trabalhei em parceria com alguém. Eu acho que é muito importante você ter essa troca. Então, quando eu assumi como pedagoga, eu trouxe essa necessidade pra escola [...]" (Fala da Pedagoga M em 07/07/12).

Obedecendo a essa lógica de parceria e de planejamento integrado, quando um professor de Educação Física estava dando aulas para o 2º ano A, o outro professor de Educação Física estava dando aula para o 2º ano B, assim, os dois

---

[119] Apesar do quantitativo de alunos, foram raros os casos de agressão ou violência física contra colegas. Existia, na EMEF, um rigor com relação a essas atitudes.

[120] Instituiu-se uma estratégia para evitar que alguma criança saísse sem o responsável: as turmas de 1º ano eram as primeiras a sair às 11h e 10min. Em seguida, às 11h e 20min, as demais turmas iam para o pátio aguardar a chegada de seus pais.

[121] O primeiro horário acontecia das 8h e 40min às 9h (para as oito turmas do 1º ano), o segundo recreio acontecia de 9h e 05min às 9h e 25min (dele participavam as duas turmas de 2º ano e as cinco turmas de 3º ano) e o último recreio acontecia das 9h e 30min às 9h e 50min (participavam uma turma do 3º ano e as quatro turmas de 3ª série).

[122] Algumas estratégias mobilizadas pelos coordenadores no recreio eram atividades como pular corda e brincar de amarelinhas (no pátio da escola existem várias amarelinhas pintadas no chão).

professores regentes dessas turmas estariam em planejamento com as pedagogas, acontecendo o mesmo com as outras turmas. Vejamos como funcionava essa estratégia, a partir do quadro dos horários da disciplina Educação Física.

Quadro 1 – Horário de Educação Física

| HORÁRIO | SEG. | TER | QUAR. | QUIN. | SEXTA |
|---|---|---|---|---|---|
| 7h às 7h e 50’ | PL | 1º E/F | 1º A/B | 1º C/D | 1º G/H |
| 7h e 50’ às 8h e 40’ | PL | 1º A/B | 1º E/F | 1º G/H | 1º C/D |
| 8h e 40’ às 9h e 30’ | PL | 3ª A/B | 3º E/F | 3º E/F | 3º A/B |
| 9h e 30’ às 9h e 50’ | RECREIO | | | | |
| 9h e50’ às 10h e 40’ | PL | 3º A/B | 3ªC/D | 2ºA/B | 3ªC/D |
| 10h e 40 às 11h e 20’ | PL | 3ºC/D | 3ª A/B | 3ºC/D | 2º A/B |

No decorrer do tempo em que estivemos em campo na EMEF, percebemos que essa organização atendia aos objetivos pretendidos de possibilitar o planejamento integrado como havia sido proposto. Era comum observar, no decorrer dos horários de planejamentos, professores regentes, aos pares, com as pedagogas ou dentro das salas de aula. Foi possível, também, acompanhar os momentos de planejamento nos quais a professora Isabella e seu parceiro trocavam ideias sobre as atividades para as turmas. Havia outros horários de aulas organizados na EMEF “Educando em Equipe”, como o de arte[123] e o de informática, que obedecem à mesma lógica do planejamento integrado.

Registramos que, ao final do ano de 2011, ocorreram mudanças significativas na organização da grade curricular da EMEF, reduzindo o número de aulas da disciplina Educação Física de três aulas semanais para duas aulas semanais. Esse fato, a nosso ver, influenciou e interferiu diretamente no trabalho pedagógico e na organização curricular da disciplina. No decorrer de nossa permanência em campo, pontuamos vários momentos em que o tempo cronológico e o número de aulas semanais foram insuficientes para que as atividades previstas no projeto e no planejamento dos professores acontecessem.

[123]A organização do horário das aulas de arte segue a mesma lógica pensada para as aulas de Educação Física de maneira a possibilitar o planejamento, em parceira, dos professores regentes.

## 4.3 O TRABALHO DE CAMPO

O inicio desta etapa da pesquisa em campo ocorreu após visitarmos os sujeitos restantes em nossa relação e realizarmos nossa escolha. Pretendíamos que a entrada em campo ocorresse no mês de fevereiro, entretanto, só conseguimos finalizar o processo de visitas no mês de março.

Vencida a etapa da apresentação do projeto, da conversa e da aceitação da professora colaboradora e do corpo técnico administrativo, indagamos[124] aos professores de Educação Física da EMEF sobre a data em que seria possível iniciarmos o acompanhamento de suas aulas. Para nossa surpresa e felicidade (pois estávamos ansiosas para iniciar o trabalho em campo), os professores sugeriram que eu começasse imediatamente, no outro dia, pois "[...] não mudariam em nada a maneira e a forma de trabalhar" (Fala da professora em 05/03/12). Essa abertura motivou minha entrada, imediatamente, já que estava ansiosa para dar inicio às observações em campo.

Movida por essa oportunidade, iniciamos o trabalho em campo com a responsabilidade e o desafio de adentrar no contexto de nossos colaboradores, compreendendo-os como sujeitos de suas práticas, participando de sua rotina, de seu dia a dia, dos planejamentos, das reuniões coletivas, dos recreios e acompanhando-os nos encontros de formação continuada ofertados pela SEDU/Serra. Assim, decidimos que a nossa presença em campo seria diária (cinco vezes por semana) e o tempo de permanência iniciaria junto com a jornada de trabalho de nossos colaboradores e terminaria ao final das aulas, pois só assim seria possível vivenciar, junto ao professor colaborador, momentos de planejamentos, estudos, aulas, recreios e as várias situações e tensões que norteiam o contexto educacional.

Nos primeiros dias, a sensação de estranhamento nos acompanhava, pois era o início de uma relação de troca entre pesquisadora e colaboradora. Um momento de conhecer um novo contexto, pelo qual nos interessamos profissionalmente, e de participar de relações profissionais diferentes, envolvendo

[124] Optamos por perguntar aos nossos colaboradores sobre a melhor data para inicio das atividades, pois tínhamos a preocupação de não causar transtornos ou atropelos que pudessem interferir no trabalho, recebemos essa sugestão com muita animação e boa vontade

muitas novidades para nós. Tínhamos dificuldade em nos localizar[125] numa escola de dimensões tão grandes, carregávamos a preocupação de atrapalhar as rotinas já instituídas e, principalmente, receávamos a recepção por parte das crianças e dos adultos. Então, optamos por ir nos inserindo nessas rotinas, aos poucos.

Procurávamos chegar à escola às 7 horas e sair junto com os professores, pois assim poderíamos acompanhar o inicio do trabalho da professora e as rotinas já instituídas.

Durante a nossa permanência em campo, o recreio constituiu-se o melhor espaço para aproximação e diálogo com os demais sujeitos que compunham o quadro de profissionais da EMEF. No começo, éramos confundidas com as professoras regentes, em seguida, com estagiárias, até que solicitamos à pedagoga e à direção que formalizassem nossa apresentação, o que ocorreu no dia 22 de março em uma das reuniões coletivas das quais participamos. Depois da apresentação como aluna de um programa de pós-graduação pertencente à Universidade Federal do Espírito Santo, surgiu, por parte dos professores, uma enxurrada de questões[126]. Aos poucos, fomos sanando essas questões e as especulações sobre nossa presença diminuíram. Essas conversas contribuíram para nos aproximar dos demais profissionais da escola. Inclusive, trocamos várias ideias e materiais com aqueles professores que estavam interessados em participar do processo seletivo de mestrado no programa de pós-graduação ofertado pelo Centro de Educação da (UFES).

Identificamos, na EMEF “Educando em Equipe”, vários professores que manifestavam o desejo em dar continuidade à carreira acadêmica, participando de processos seletivos. Entretanto, para esses professores, “[...] as etapas do processo seletivo (provas e entrevistas) constituem-se como uma barreira difícil de ser superada” (Fala de uma professora regente em 03/04/12). Tentamos, por meio de conversas, convencê-los de que essas barreiras existiam, mas que poderiam ser transpostas.

Outro local que merece destaque e no qual estabelecemos aproximação com os demais sujeitos[127] da EMEF foram os corredores. Nos deslocamentos e intervalos

---

[125] Saber onde ficava localizada a sala de aula de cada turma.

[126] Sobre a forma de funcionamento do programa, sobre o processo seletivo, as provas de língua e teórica, sobre o objeto em estudo e o referencial teórico.

[127] Era comum encontrar as auxiliares de limpeza lavando banheiros, corredores. Outras vezes, ao passar pela cozinha, sentíamos o cheiro agradável da preparação dos alimentos. Também nos

de uma aula para outra era possível estabelecer troca de palavras, sorrisos, olhares, gestos que aos poucos consolidaram laços afetivos e humanizaram mais as relações.

Após o primeiro mês em campo, fomos surpreendidas com a fala de uma professora, seguida de uma pergunta: “Fazer mestrado não é moleza não! Você tem que vir todo dia na escola, que tipo de pesquisa é essa”? (Pergunta de uma professora no horário de recreio em 14/05/12). Respondi que essa freqüência não era obrigatória, havia sido uma decisão tomada por nós[128], baseada em alguns referencias com os quais comungávamos. Tentamos explicar com a seguinte frase: “para compreender o contexto escolar, as ações que movem os professores e alunos era necessário vivenciar esse contexto de forma intensa, acompanhando o dia a dia e o desenrolar do trabalho” (resposta ao questionamento de uma professora em 14/05/12).

Foi curioso perceber como essas atitudes foram percebidas e faziam diferença para os demais professores e para nossa colaboradora. Era como se partilhássemos das mesmas responsabilidades[129], das tensões, das dificuldades e das alegrias vivenciada por eles. Com o tempo, nossa presença tornou-se comum e as ausências[130] passaram a ser notadas e comentadas.

Outra preocupação que esteve presente em nosso pensamento no inicio deste estudo e perdurou no período em que permanecemos em campo, estava relacionada com a necessidade de atentarmos para estabelecermos um equilíbrio entre o envolvimento e o distanciamento necessário entre pesquisador e o contexto estudado. Devido à nossa trajetória profissional e afinidade com a Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, analisando essa situação, nos identificamos com o relato de Rodrigues (2012), quando afirma:

> Sabíamos que a neutralidade, tanto por parte das pesquisadoras quanto dos sujeitos daquele lugar não aconteceria e nem pretendíamos que acontecesse, mas preocupávamos com o limite a ser colocado para a realização da pesquisa ( p.64).

---

deparávamos com os coordenadores se deslocando e avistávamos as professoras em suas respectivas salas de aula.

[128] Opção feita por nós sob orientação da professora Zenólia, orientadora.

[129] Estar presente todos os dias, cumprir horários, compromissos.

[130] Ausentei-me do campo durante dois dias devido à doença de minha filha.

Nesse sentido, foi primordial, ao adentrarmos em campo a fim de realizar uma pesquisa cientifica, que tivéssemos atenção aos registros[131] de situações que ocorriam no dia a dia. Assim, utilizamos a observação como forma de compreender a materialização do currículo de Educação Física a partir das aulas da professora colaboradora.

Um fator que contribuiu para o entendimento do contexto educacional estudado sobre a objetivação do currículo e das opções teórico-metodológicas mobilizadas pela professora Isabella foi a organização que encontramos com relação à rotina documentada, como projetos, fotos e cadernos pedagógicos.

No decorrer das observações em campo ocorreu um fato que merece ser mencionado. O professor de Educação Física que era parceiro de nossa colaboradora (no inicio da pesquisa) conseguiu transferência para uma escola mais próxima de sua residência. Esse fato possibilitou o retorno de um professor de Educação Física que já havia atuado durante dois anos (2010 e 2011) em lotação provisória na EMEF Educando em Equipe, portanto, já havia sido parceiro da professora Isabella. Dessa maneira, os dois professores de Educação Física nos informaram que continuariam com a dinâmica de planejamento e de aulas integradas. Perguntamos a esse professor se ele permitiria que continuássemos com as observações e os registros fotográficos das aulas e, mediante sua concordância, tomamos providências com relação a autorização e solicitamos que também escolhesse um nome fictício para identificá-lo nesse estudo. O nome escolhido pelo professor de Educação Física parceiro da professora Isabella foi Paulo Henrique Sampaio[132]. Após essas providências, demos continuidade às observações.

---

[131] Outra forma de registro que contribuiu para a realização de descrições no diário de campo foram as fotografias. Após a segunda semana em campo, conversei com a professora, com a direção e com os alunos, solicitando autorização para fotografar os momentos das aulas, os espaços e as situações vivenciadas. Após o consentimento de todos, iniciamos os registros com as fotos.

[132]Nome fictício escolhido pelo outro professor de Educação Física (uma homenagem a memória do professor de Educação Física que foi seu companheiro de trabalho e faleceu de repentinamente no ano de 2012). Cabe ressaltar que esse professor parceiro, à época do processo de revisão curricular era contratado e compareceu a dois encontros, (ele não se constitui como o principal sujeito deste estudo, entretanto não podemos ficar alheios a sua presença) já que o trabalho pedagógico com a Educação Física e os planejamentos nesta unidade de ensino acontecem de forma integrada. Por isso tomamos todas as providências necessárias referentes à solicitação para permissão e acompanhamento de seu trabalho.

Percebemos que a mudança de colega de área não atrapalhou a rotina do trabalho pedagógico com esse componente curricular na EMEF e também não impossibilitou o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Empreendeu, sim, outra dinâmica ao trabalho pedagógico, inclusive, agregando mais ritmo, já que o professor possuía facilidade em lidar com os recursos tecnológicos e realizou várias pesquisas na internet, compartilhando conosco algumas idéias.

Outra questão importante a ser ressaltada é que as crianças já estavam habituadas com esse professor, já que ele havia atuado nessa escola em anos anteriores. Portanto, essa mudança não causou estranhamento nem aos pais e nem aos alunos.

### 4.3.1 Primeiros dias em campo: a busca por ser menos estranha ao contexto.

Em nosso primeiro dia em campo, estávamos um pouco apreensiva, preocupada "em não atrapalhar" a rotina das aulas de nossos colaboradores. Chegamos à escola e fomos direto ao pátio onde era realizada a entrada dos alunos. Confesso que fiquei surpresa com a quantidade de crianças que estavam no pátio aguardando a entrada em sala de aula. Tínhamos conhecimento de que a escola funcionava no turno matutino atendendo a 20 turmas, entretanto, quando visualizamos esse quantitativo de alunos junto com seus pais, no pátio, é que nos demos conta da dimensão desse universo.

Fomos direto ao pátio de entrada, local onde os professores levavam os alunos da fila de entrada, direto para o ginásio de esportes, pois em conversa no dia anterior com a professora, já havia sido informada sobre a rotina instituída na organização das aulas de Educação Física.

Chegando ao ginásio, os professores de Educação Física organizaram os alunos[133] sentados em um grande circulo para dar inicio às atividades, entretanto, logo nossa presença causou curiosidade. Várias hipóteses foram sendo levantadas: "Você é estagiária?" Você é "mulher ou namorada do professor?", você é "filha da professora?", "Nossa! A gente agora tem três professores de Educação Física?" (Falas dos alunos em 07/03/2012).

[133] Essa conversa em círculo faz parte da rotina instituída pelos professores junto aos alunos. No primeiro momento acontecem conversas informais, em seguida explicação sobre a organização ou tema da aula e das atividades.

Foi divertido perceber as especulações possíveis sobre a minha pessoa. Vencido esse momento, fomos apresentada aos alunos no decorrer das aulas que se seguiram, da seguinte maneira: “Esta é Janaina ela é professora de Educação Física como nós e ela está estudando na Universidade Federal do Espírito Santo, mais conhecida como UFES, vocês já ouviram falar? Pois é a Janaina vai estudar com a gente, ela vai acompanhar as nossas aulas, o trabalho dela lá na UFES vai ser sobre a gente, como é a aula de Educação Física de vocês.” (Fala da professora Isabella em 07/03/2012). Essa rotina de apresentação ocorreu em todas as aulas daquele dia e se repetiu até que eu fosse devidamente apresentada às 20 turmas com as quais nossos colaboradores trabalhavam.

Comparando a reação dos adultos com as que as crianças apresentaram, confessamos ter sido bem mais tranqüila a aceitação por parte das crianças que logo começaram a nos chamar de tia, segurar em minha mão, solicitar apoio e atenção.

Depois de realizadas as devidas apresentações e sanadas as curiosidades dos alunos, procurei um cantinho no ginásio para que eu pudesse permanecer sem atrapalhar o desenvolvimento das aulas. Entretanto, não conseguimos ficar sentadas e afastadas por muito tempo “apenas observando” os acontecimentos, mantendo um distanciamento, pois essa postura nos parecia pouco produtiva.

Foi, principalmente, a partir do contato com as crianças que percebemos não ser possível manter uma postura de observação sem participação, pois por várias vezes elas se reportavam a nós, questionando sobre as atividades, solicitando auxilio na realização de algumas tarefas como pular corda, por exemplo, permissão para ir ao banheiro, entre outras abordagens.

Então, optamos por ir nos inserindo na rotina das atividades, sentando na roda, participando das conversas, auxiliando os alunos e professores, ajudando na distribuição e arrumação do material. Assim, nos sentíamos mais útil (diante daquela rotina frenética vivenciada por nossos sujeitos: cinco aulas por dia com duas turmas) e podíamos ir aos poucos conquistando a confiança e o respeito dos professores.

Essas situações, emergidas em campo, trouxeram elementos que nos fizeram repensar nossa escolha metodológica com referência à observação. O início da pesquisa de campo evidenciou que seria necessário trabalharmos com uma observação com característica participante, pois aqueles sujeitos nos exigiam essa postura. Além disso, nós mesmas nos colocamos numa posição de abertura com a

colaboradora, no sentido de oferecer auxílio em casos em que se observava alguma necessidade, como na organização dos espaços para atividades quando ela o fazia.

Logo, minhas atitudes foram percebidas pelo outro professor de Educação de Física que fez o seguinte comentário:

> "É interessante perceber essa nova forma de se fazer pesquisa acadêmica. Antigamente, o pesquisador vinha à escola, sentava no pedestal e ficava observando e apontado os erros que cometemos, mas você e o outro rapaz que realizou pesquisa o ano passado, não têm essa postura. Vocês estão aqui, junto com a gente, o tempo inteiro, sentam no chão, se sujam acompanham mesmo a nossa rotina" (Fala de professor "Paulo Henrique Sampaio em 07/06/12).

Sempre que éramos solicitadas pelos professores sobre alguma questão, emitíamos nossa opinião acerca da mesma, compartilhávamos os momentos de recreio, as brincadeiras, as angústias familiares, ansiedades pessoais e com relação a nossa formação acadêmica, conversamos a respeito dos rumos da política educacional vigente no município, enfim, questões ligadas ao exercício da profissão, pois sabíamos que nossa presença causava interferência no cotidiano da instituição.

Aos poucos, fomos percebemos que nossas ações, decisões e o caminho trilhado em campo tinham possibilitado a adoção de uma postura participante, dando possibilidades e sentidos às várias trocas e interações entre os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (pesquisador-sujeito, pesquisador-aluno, pesquisador-demais profissionais).

Muitas vezes, participando das rodinhas iniciais promovidas pelos professores "Isabella e Paulo Henrique Sampaio" junto aos alunos, percebemos quão rico e ilimitado é o imaginário das crianças do primeiro ano (que de uma hora para outra foram "colocadas" nos moldes do Ensino Fundamental). Percebemos, ainda, como é possível despertar o interesse e inserir nas aulas alunos rotulados como rebeldes, violentos e defasados, quando damos a eles o status de sujeito participante (como ocorreu nas várias atividades de construção de brinquedos em que eles auxiliaram os professores com o conhecimento e a experiência que possuíam).

Nesse contexto escolar, em meio às várias interações e situações que iam emergindo, refletimos sobre a nossa trajetória profissional como professora de sala de aula[134] e professora de Educação Física. Lembramos de algumas situações

[134] Já atuei como regente de classe, quando conclui o curso de magistério no Ensino Médio.

vivenciadas e, olhando de fora, foi possível questionar e analisar algumas posturas (nem sempre democráticas e dispostas ao diálogo) assumidas por nós como professora em outros tempos. Além de analisar essas posturas, nos questionamos sobre algumas escolhas em relação ao trabalho pedagógico com relação à proposição de certas atividades e, em muitos momentos, pudemos perceber que essas preocupações limitaram o tempo de nossa atenção e de escuta aos anseios de nossos alunos.

Outra situação que ficou evidente foi a ausência de acompanhamento de técnicos ou assessores do órgão central no dia a dia da escola. Quando falamos do acompanhamento, não estamos nos referindo à vigilância ou monitoramento das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, estamos nos reportando a uma das funções imprescindíveis do órgão central que é conhecer e acompanhar o trabalho pedagógico nas unidades de ensino (ou seja, saber o que está acontecendo no miúdo da escola). Durante a realização deste trabalho em campo, que perdurou do dia 06 de março de 2012 até o dia 14 de agosto de 2012, registramos a presença de um assessor do órgão central durante dois dias na EMEF "Educando em Equipe", atuando como coordenador na aplicação de uma provinha de avaliação dos primeiros anos.

Percebemos que além do exercício de análise e compreensão da realidade na qual estávamos inseridas, o trabalho em campo nos permitiu rever e analisar conceitos, posturas e situações referentes ao nosso próprio trabalho pedagógico.

Um fato interessante e que nos marcou profundamente, foi a reação das crianças no dia em que nos despedimos e informamos que havíamos terminado a fase do trabalho em campo. Muitos alunos foram ao nosso encontro questionando-nos por que iríamos embora, nos abraçando, beijando e, inclusive, algumas meninas se despediram de nós chorando.

Após finalizada essa etapa, agendamos uma entrevista com a professora Isabella para o dia 23 de agosto de 2012 e disponibilizamos nosso diário de campo e a transcrição da entrevista realizada, para os dois professores[135], para que fossem feitas as devidas observações e considerações. Com essa atitude metodológica, pretendíamos possibilitar o acesso dos professores às informações e dados

[135] Tomamos a decisão de enviar o diário de campo ao outro professor de Educação Física, mesmo ele não se constituindo como o principal colaborador deste estudo, em respeito ao seu trabalho, ao interesse e ao envolvimento demonstrado no decorrer da pesquisa.

coletados em campo, para posterior retorno. Estávamos buscando estabelecer um diálogo permanente, de co-participação e de dimensão colaborativa[136] (SARMENTO, 2003) no qual fosse possibilitado aos sujeitos participantes deste estudo assumirem um papel que vai muito além de meros informantes, uma vez que eles são os sujeitos encarnados, que deram vida às situações, às discussões, às problematizações, enfim, ao processo pesquisado.

O retorno por parte de nossos colaboradores indicou algumas pistas para reflexões e análises, fato que, em muitos momentos, tornou-os co-autores deste trabalho.

[136]Estratégia em que o pesquisador submete os relatórios e as observações referentes à pesquisa a pareceres dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a fim de validar os resultados da investigação e recolher indicações. Segundo Sarmento (2003), esse procedimento pode gerar o surgimento de novas questões para análises.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS:

> Não vejo problema nenhum em você realizar sua pesquisa aqui, contanto que você retrate todos os aspectos vivenciados em nosso trabalho. Não pode só falar que tudo deu certo e que foi mil maravilhas, você tem que retratar nossas dificuldades também. Eu fico me questionando quando leio um texto ou um relato de experiência sobre aulas ou projeto que um professor realizou com sua turma em que tudo aparece bonito e fácil. Quando vejo um texto assim me sinto incompetente. (fala do professor "Paulo Henrique Sampaio", em conversa).

Cientes do compromisso e responsabilidade assumida com os sujeitos colaboradores da pesquisa desenvolvemos as análises enfatizando as tensões, os conflitos, as dificuldades e as situações que potencializaram o trabalho pedagógico, a construção do currículo escolar e do currículo de Educação Física. Iniciamos o processo de análise dos dados empíricos tomando como referência as informações contidas em nosso diário de campo. Nosso objetivo foi estabelecer um diálogo profícuo, mobilizando elementos da teoria e da empiria em práticas sociais de investigação, recorrendo a Teixeira (2003) que concebe a construção das pesquisas sociais pelas metáforas da arquitetura e da tessitura.

Essa autora associa o termo arquitetura às vigas, pilares, eixos e planos que darão sustentação ao desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, os traçados das pesquisas sociais são balizados pelas estruturas citadas, pois "[...] tomam forma no objeto de estudo que se constitui na imbricação das referências teóricas e empíricas que se desdobram no desenho, nas estratégias e procedimentos metodológicos do estudo" (TEIXEIRA, 2003, p. 82).

Teixeira (2003) considera que a pesquisa social também assume características de tessitura, porque, geralmente, ela "[...] se costura na junção de dois elementos: os fios articulados em que se enredam as interações sociais de um lado, e, de outro, os fios com que tecemos o texto ao escrever o trabalho" (TEIXEIRA, 2003, p.85).

Refletindo sobre as várias facetas que envolvem esse processo de diálogo entre teoria e empiria, nós nos lançamos à árdua tarefa de analisar as densas informações contidas em nosso diário. Assim, percebemos que a construção do texto da pesquisa que vai se delineando a partir das informações coletadas é um processo realizado por etapas e envolve momentos de anotações, leituras e análises feitas por diferentes sujeitos, incluindo os sujeitos da pesquisa, até chegar à produção de um documento ou relatório final (TURA, 2003).

No decorrer dessas reflexões sobre a experiência empírica, nós fomos nos percebendo e nos sentindo sujeitos do campo. Aproximando-nos do contexto educacional, evidenciamos as necessidades de alterações metodológicas, fato que se caracterizou um rico aprendizado e ainda nos proporcionou reflexões, inquietações e dificuldades, pois revendo alguns direcionamentos da pesquisa e a relação com as fundamentações teóricas, compreendemos que era esse movimento que nos possibilitava entender aspectos de análise que envolviam o processo de construção diária de um currículo de Educação Física escolar.

Diante dessa encruzilhada de movimentos, optamos por seguir o caminho que fosse coerente com os referenciais mobilizados no decorrer da pesquisa, sem perder de vista o objetivo do estudo que é compreender a construção cotidiana de um currículo de Educação Física, buscando analisar os referenciais e documentos teórico-metodológicos que um professor participante ativo de um processo de revisão curricular lida/mobiliza em seu dia a dia para a objetivação do currículo em ação, quais os condicionantes externos e internos influenciam as escolhas e as formas desse sujeito perceber, explicar e descrever a organização e o trato pedagógico conferido aos conteúdos desse componente curricular, no contexto educacional de trabalho.

Tendo como desafio responder às questões enunciadas na construção do objeto de pesquisa[137], fomos coletando e analisando as informações obtidas por vários tipos de instrumentos, como entrevistas, documentos e observações em campo.

Lembramos que no decorrer das observações em campo estivemos envolvidas com os sujeitos colaboradores, o que facilitou a ocorrência de conversas informais, carregadas de sentidos, sobre aquilo que pesquisamos, o que Tura (2003), com base em Malinowski, aponta como um recurso imprescindível para esclarecer alguns pontos obscuros ou para uma melhor compreensão dos significados e sentidos acerca dos valores culturais. Esses diálogos serão considerados no momento oportuno de análise.

---

[137] Como ocorreria a construção e objetivação de um currículo nas aulas de Educação Física em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Serra/ES? Quais referenciais teóricos eram mobilizados por um professor de Educação Física para a seleção, organização e trato didático pedagógico dos conteúdos oriundos dessa área?

O primeiro passo, para a realização das análises foi a retomada da leitura de nosso diário de campo. Devido ao volume de informações coletadas, foi necessário pinçá-las e sistematizá-las para visualizar as principais questões. Em seguida, procedemos a uma análise minuciosa sobre aquilo que, em nossa interpretação, estava mais associado à construção diária do currículo de Educação Física.

Diante da quantidade de dados coletados, decidimos organizar as análises a partir dos encontros e desencontros existentes entre o documento curricular oficial e o currículo de Educação Física vivido, identificando os distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Num segundo momento, evidenciamos as tentativas de aproximação realizadas pela professora Isabella entre o currículo prescrito e o currículo vivido de Educação Física, analisando a organização do projeto pedagógico da área e os referencias teóricos. Nesse contexto de análise, pinçamos eixos importantes evidenciados como: autoria e autonomia.

## 5.1 ANÁLISES DOS DOCUMENTOS DA ESCOLA: OS DISTANCIAMENTOS ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO OFICIAL E O CURRICULO VIVIDO

Iniciamos as análises relatando uma situação vivenciada logo na segunda semana em campo, quando questionamos os professores de Educação Física sobre as orientações curriculares oficiais do município e percebemos que não havia tal documento na escola.

Uma das pedagogas chegou a informar que a escola não possuía esse material. Depois de algumas especulações, um professor mais antigo fez as seguintes considerações:

> Olha, eu já vi esse documento aqui na escola, eu conheço ele, tem até na área de artes uma citação da professora que atua nessa escola, inclusive ela ganhou um exemplar, esse documento ficava na estante da biblioteca, como precisamos desativar a biblioteca para instalar o programa Mais Educação, ele deve estar no depósito junto aos outros livros da biblioteca que nos armazenamos lá. (Fala de um professor em 19/03/2013).

Por essa situação, podemos afirmar que mesmo constando orientações curriculares oficiais no município pesquisado, ficou evidente que esse referencial não era mobilizado nem pelos professores de Educação Física nem por outros professores da EMEF, caracterizando um distanciamento entre o documento curricular oficial prescrito e a professora Isabella.

Ao refletir sobre as motivações desse distanciamento entre profissionais da EMEF “Educando em Equipe” e orientações curriculares do município, recorremos a Pacheco (2000). Esse autor argumenta que a proposição de políticas curriculares pela administração central, mesmo apresentando aspectos inovadores, pode ter relação com a função centralizadora de Governo. Portanto, no contexto educacional, os professores vivem uma “[...] contradição entre a aceitação da prescrição do currículo e o reconhecimento da necessidade de se conferir a autonomia curricular à escola” (PACHECO, 2000, p.1).

Diante dessa situação, direcionamos olhares discorrendo sobre os documentos prescritos existentes na EMEF “Educando em Equipe” que influenciavam ou se configuravam como currículo prescrito, nos quais fosse possível identificar concepções, opções metodológicas e outros aspectos pertinentes a organização do trabalho pedagógico, sendo eles o Projeto Político Pedagógico e o projeto institucional. O contato com esses documentos possibilitou uma compreensão sobre o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico no contexto educacional pesquisado. Esclarecemos que as análises referentes ao projeto da área de Educação Física, devido às especificidades das discussões e das aproximações ao currículo vivido, serão desenvolvidas em outro tópico.

O Projeto Político pedagógico[138] da EMEF “Educando em Equipe” data do ano de 2008 e tem como missão educativa priorizar [...] o processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação (do educador e do educando), integrando dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento e expressão (PMS, 2008c, p.7).

A concepção de criança expressa no documento faz menção a nomes de autores como baseiam-se em quatro pilares e referem-se às seguintes competências:

> Aprender a conhecer- desenvolvimento de competências para construir conhecimento, exercitar pensamento. Atenção e percepção ao contextualizar informações e para saber comunicar-se.
> Aprender a fazer- pôr em prática os conhecimentos significativos em trabalhos futuros, enfatizando a educação profissional, descobrindo o valor construtivo de trabalho, sua importância e transformando o progresso do conhecimento em novos empreendimentos.

[138]Quando solicitamos o documento às pedagogas, fomos informadas de sua defasagem, várias informações básicas se encontravam desatualizadas, entre elas o nome da diretora (consta o da gestão anterior), nome e número de funcionários, número de alunos e turmas atendidas, etc.

> Aprender a ser- preparar o aluno de forma integral-física,intelectual e moral para que ele saiba agir em determinadas situações;
> Aprender a conviver- saber como conviver respeitando os outros, as diferenças vivendo junto para desenvolver projetos solidários e cooperativos em busca de objetivos comuns por meio da solidariedade e da compreensão (PMS, 2008 c, p.30 e 31).

Não existem, no texto, ou nas referências bibliográficas, informações que identifiquem a origem desses pilares. Assim, decidimos realizar uma busca na literatura da área educacional a fim de conhecer a idéia e a concepção atrelada a eles. Trata-se de conceitos baseados em um Relatório elaborado por Jacques Delors para a UNESCO, na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse relatório foi editado em forma de livro intitulado "Educação: Um Tesouro a Descobrir" em 1999. Nele, as discussões desenvolvidas sobre o ensino alertam para a necessidade de valorização da aprendizagem para o conhecimento. Nessa perspectiva, outros domínios de aprendizagem devem ser considerados, em detrimento do fazer técnico instrumental proposto em nossa sociedade.

Ao discorrer sobre a problemática que envolve tais pilares, Arce[139] (2001) enfatiza que eles estariam "[...] fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho" (ARCE, 2001, p.260).

As ações pedagógicas na EMEF, segundo consta no PPP, são subsidiadas pelos seguintes documentos oficiais[140]: a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Projeto Político Pedagógico. Encontramos ainda, no PPP, uma listagem[141] de conteúdos e objetivos para as áreas de conhecimento, organizada por séries, que foi enviada pela SEDU/Serra e data do ano de 2003 (ou seja, encontra-se defasada).

As discussões acerca do entendimento sobre currículo no PPP indicam para a necessidade de assegurar uma Base Nacional conforme determina a LDB, aspectos da vida social, "[...] construindo-se, assim, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício da cidadania plena" (PMS, 2008c, p.13). Dessa forma, é proposto no PPP que haja uma articulação entre os conteúdos do currículo escolar

---

[139] Segundo a autora, por trás desses princípios, reside o ideal neoliberal e globalizante.

[140] Destacamos que a elaboração desse Projeto Político Pedagógico é anterior à elaboração do documento "Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos" (PMS, 2008). Concluímos que por esse motivo não houve menção aos referenciais teóricos desse documento curricular.

[141] Elaborada pela equipe de assessores do departamento de ensino da SEDU/Serra.

e o Projeto Político Pedagógico considerando a atual realidade na qual a comunidade escolar está inserida.

Foi possível perceber, no decorrer da leitura do PPP, que as informações constantes com relação ao trabalho pedagógico da EMEF não correspondem à atual organização vivenciada por professores e alunos, já que desde 2010 foi instituído na EMEF "Educando em Equipe" o trabalho pedagógico organizado por meio de projetos. Essa situação caracteriza um distanciamento entre o PPP da EMEF e o currículo vivido, já que não existem discussões teóricas que façam menção ao trabalho com projetos no PPP da EMEF: "Educando em Equipe".

Após a constatação de que o trabalho pedagógico na EMEF: "Educando em Equipe" ocorria por meio da sistematização de projetos, optamos por discorrer, sobre algumas questões referentes à elaboração do projeto institucional. Para isso, realizamos uma entrevista,[142] com as pedagogas[143] da EMEF "Educando em Equipe", a fim obter esclarecimentos acerca da instituição desse documento e de como ocorria a escolha das temáticas.

Nessa busca, identificamos que as pedagogas foram as principais articuladoras e organizadoras desses documentos, conforme nos informou a pedagoga M.

> Quando eu comecei a trabalhar em Vitória eu entrei na Educação Infantil e a gente começou a trabalhar com a pedagogia de projetos, isso é uma coisa que me encanta muito, eu acho que o projeto funciona, o projeto otimiza a aprendizagem, é uma coisa que eu venho tentando motivar o grupo desde

---

[142]Roteiro de entrevista:
a)Nome:
b) Instituição na qual se formou e ano:
c)Experiência profissional:
d)Data de ingresso no município:
e)Tempo de atuação na EMEF:
f)Observando a organização do trabalho pedagógico na escola, percebo que os registros no caderno pedagógico funcionam? Como surgiu esse instrumento e qual são os seus os objetivos?
g) Como surgiu a ideia de planejamentos integrados adotados por esta escola?
h)Eu percebi que a escola trabalha com a organização do projeto institucional há algum tempo. Como isso começou?
i)Qual o tema do projeto institucional esse ano e o que motivou essa escolha?
j)Ao organizar o projeto institucional, uma seleção de conteúdos é realizada. Quais são esses conteúdos? Quais são as atividades? Estratégias?
k) Você falou sobre as diretrizes curriculares. Você tem o livro de Orientações Curriculares Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos, nesta escola?
l) Então, o documento oficial da Serra que vocês utilizam e que norteia o trabalho pedagógico com o currículo é esse plano de ensino?
m) Existe alguma questão que não foi abordada por mim e vocês desejam manifestar?

[143] responsáveis por acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

> que eu cheguei a esta escola. Então buscando isso a gente já desenvolveu várias formações falando de pedagogia de projeto de como desenvolver o projeto e no desenvolvimento do PDE inclusive a gente buscou em uma das ações o trabalho com a pedagogia de projetos, então dentro dessas ações do PDE a gente fez formação com os professores sobre como desenvolver o projeto, tanto é que dentro do caderno pedagógico a gente tem várias estruturas de projetos, então se o professor fala assim: " eu não sei desenvolver o projeto, já ta ali toda a estrutura, mas ai antes a gente fez formação sobre projetos, a gente fez uma simulação sobre projetos, oficinas nos horários de formação, ai também ficou instituído dentro das ações do PDE que a escola trabalharia com projetos. ( Pedagoga M em 07/07/12).

Quando questionamos as pedagogas sobre o que motivou a escolha do tema do projeto institucional para o ano de 2012, obtivemos a seguinte resposta:

> Essa decisão foi pensada por nós pedagogas, a gente fez essa proposta. No planejamento, nós apresentamos a proposta a todos os professores. Todos eles aprovaram, gostaram da idéia, quando todo mundo aprovou, a gente sistematizou e ai sim! Lançamos o projeto (Fala da Pedagoga M em 07/07/12).

Constatamos que além de sugerirem a atual organização pedagógica, as pedagogas também sugeriram o tema do projeto institucional para o ano de 2012 "As músicas de Toquinho no cotidiano da EMEF Educando em Equipe."

A partir dessa temática, foram organizados os seguintes subprojetos por série ou ano de ensino: 1º ano: "A casa de brinquedos" – Brinquedos e Brincadeiras; para as turmas de 2º ano a proposta foi: "A arca de Noé" – Animais; para as turmas do 3º ano: "Direitos das Crianças" e as turmas de 3ª série desenvolveram a temática sobre "Direitos das Crianças" - Sustentabilidade.

Questionamos o fato de a definição sobre o tema do projeto institucional estar limitada à participação de dois sujeitos, em tempos em que os alunos trazem consigo uma gama de informações e as questões culturais e sociais invadem e atravessam o cotidiano escolar. Segundo Prado (2003), "[...] o trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor" ( 2003, p.3). Para que a mudança de postura aconteça de fato, em nossa opinião, é extremamente necessário que a temática seja definida no coletivo, com a participação dos envolvidos.

Morgado (2003, p.338) afirma:

> [...] os projectos curriculares são projectos de ação, que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa. Não devem, por isso, resumir-se a tarefas meramente

> administrativas e/ou burocráticas, sob pena de perderem o sentido que deve nortear a sua concepção e execução.

Apesar de estar pautado em uma proposta de atividades com músicas, organização de brinquedos e brincadeiras, entre outros, identificamos, durante a entrevista com as pedagogas, que a lógica por trás da organização desse projeto estava atrelada a uma preocupação em atender aos conteúdos previstos no documento denominado programa de ensino da SEDU/Serra, conforme observamos na seguinte fala:

> [...] Você vai perceber que a cada ano tem todos os conteúdos que são contemplados. Por exemplo, o 1º ano o conteúdo dele é basicamente eu, a escola, a família, lateralidade, constituição de meu corpo, o movimento, tem a ver com essa questão das brincadeiras de socialização de aprender a brincar de lateralidade. Os segundos anos, animais, seres vivos, não vivos. É um conteúdo previsto no currículo do segundo ano, direito das crianças. Quando a gente pega todo material preparado pro 3º ano a gente encontra muito sobre os direitos da criança, livros didáticos a gente até separou muito material todo marcadinho para os professores, porque o 3º trata da criança na sociedade, diferentes tipos de sociedade, a gente começa a trabalhar isso dentro do conceito social ,então, os tipos de família, direitos da criança e saúde, para a terceira série porque a gente pensou na sustentabilidade. Toquinho tem especialmente uma música: Herdeiros do Futuro que fala exatamente dessa questão do mundo como está. E o tema água é um tema da 3ª série, recursos naturais e ecologia são temas da terceira série, então a gente foi percebendo que cada coisa que a gente pensava casava com a proposta, a questão lúdica, a questão diferente, a questão dentro do currículo (Fala da Pedagoga M em 07/07/12).

Quando a pedagoga afirmou que os conteúdos de ensino previstos no projeto institucional contemplavam os conteúdos previstos no currículo, questionamos qual o documento curricular a que ela estava se referindo e ela nos respondeu: “Nós não temos o livro azul[144], a Serra mandou pra gente há algum tempo já, a xerox e os arquivos dos currículos” (Pedagoga M, em 07/07/12).

Perguntamos se nós poderíamos ver esse documento. Ela se levantou, pegou o caderno pedagógico de uma professora regente e nos mostrou o referido documento. Após leitura, identificamos que se tratava de uma proposta de objetivos e conteúdos por série de ensino e por área de conhecimento, geralmente, conhecido como plano ensino. Esse documento havia sido enviado pela SEDU/SERRA às escolas, no ano de 2010, um ano após a troca da gestão municipal.

[144] Referindo-se à cor da capa das Orientações Curriculares.

Percebemos que ao falar em currículo, a pedagoga relacionava-o, diretamente, com conteúdos e objetivos que devem ser trabalhados em cada série de ensino, evidenciando indícios de uma concepção tradicional do termo.

Também pudemos identificar indícios dessa concepção na fala da professora Isabella, quando perguntamos o que ela entendia por currículo e obtivemos a seguinte resposta:

> [...] é o objetivo da educação escolar tanto da Educação Física como da escola, o currículo é quem vai nortear a prática pedagógica, nele nos vamos dizer o que ensinar e como ensinar, diferenciando em cada ambiente escolar, é o documento que vai dizer o que você vai ensinar naquela série, naquele momento (Prof.ª Isabella em 23/08/2012).

Essa concepção está presente no contexto escolar, pois, segundo Goodson (1998), o termo currículo, no processo de escolarização, apareceu "[...] no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa" (GOODSON. 1998 p.31). Assim, as discussões sobre currículo foram sendo desenvolvidas a partir de teorias e formulações existentes no contexto educativo da época. É possível compreendermos que o termo currículo se apresentou em diferentes vertentes nas diferentes teorias através dos tempos. Por isso, na maioria das vezes, é entendido como programa de conteúdos e objetivos a serem ensinados por professores e aprendidos pelos alunos.

Moreira e Silva (2002) argumentam que influenciados pelas mudanças socioeconômicas no final do Século XIX e inicio do Século XX, um grupo de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares quando a escola passou a ser concebida como uma instituição de relevante importância social, capaz de facilitar adaptação das novas gerações às transformações culturais, sociais e econômicas que ocorriam.

> Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos "adequados". Nesse momento a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. (MOREIRA & SILVA. 2002. p.10).

Em síntese o currículo seria o instrumento utilizado para controlar, organizar, ordenar os conteúdos às novas exigências da sociedade racional e eficiente que se

pretendia fortalecer. Parece que fragmentos dessa concepção ainda pairam no contexto educacional.

Ao que tudo indica, as duas profissionais[145] apresentaram uma definição tradicional de currículo quando definiram o mesmo como um conjunto de aprendizagens formais organizadas pela escola e explicitadas num programa constituído por objetivos, conteúdos e atividades educativas.

## 5.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS TENTATIVAS DE APROXIMAÇÃO ENTRE O CURRICULO PRESCRITO E A EDUCAÇÃO FÍSICA VIVIDA

Mobilizando os estudos de Goodson (1998), concebemos o currículo vivido como aquele que é modelado na prática, que é construido, materializado na interação entre professor-aluno, sendo construído em momentos de aula, portanto, suscetivel ao imprevisível, ao pensar, ao sentir, à socialização, às formas de transmissão, à recepção e reprodução, às mensagens e aos valores que são partilhados em diálogo. Nesse sentido, queremos evidenciar o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora em suas aulas.

Além do projeto institucional da unidade de ensino, foi possível conhecer o projeto e o caderno pedagógico elaborados pelos professores de Educação Física da EMEF. Eles aderiram à ideia de sistematizar o trabalho pedagógico por meio de projetos a partir do ano de 2011[146]. Apesar de organizar o trabalho com projetos na EMEF a partir de 2011, a professora Isabella admitiu que já vivenciou experiências de trabalho com projetos em outra unidades de ensino Segundo ela, essa organização pedagógica proporciona:

> [...] Amplitude de conhecimento, tipo você sabe quando tem um inicio meio e fim e você alcança um objetivo, você visualiza aquele objetivo sendo alcançado, por exemplo, você está dando um conteúdo, só que este conteúdo não está sem nexo ou motivo, você trabalhando com o motivo de uma aprendizagem do aluno, tem um porquê você estar trabalhando com aquele conteúdo naquele momento (fala da professora Isabella em 23/08/2012).

---

[145]Poderíamos dizer que essa situação é muito comum nas escolas brasileiras, tendo em vista as mazelas históricas presentes na formação acadêmica, na realidade da educação nacional e na esfera profissional do magistério.

[146]Tivemos contato com o portfólio e com o projeto desenvolvido no ano anterior, denominado “Identidades”.

Hernández (1988) enfatiza que o trabalho por projeto “[...] não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (HERNANDEZ, 1988, p. 49). Refletir acerca dessa compreensão é fundamental, porque aqueles que buscam apenas conhecer os procedimentos, os métodos para desenvolver projetos, acabam se frustrando, pois não existe um modelo ideal pronto e acabado que dê conta da complexidade que envolve a realidade da sala de aula, do contexto escolar.

Assim, no ano de realização desta pesquisa (2012), acompanhamos de perto as motivações e o processo de construção dos projetos pedagógicos[147] da área de Educação Física pelos professores.

O processo de elaboração do projeto para as turmas de 3º ano e 3ª série foi permeado de discussões, com várias idas e vindas, mexe e remexe em textos, sempre em momentos de planejamento dos professores de Educação Física, que foram acompanhados, em alguns momentos, pelas pedagogas e por outro profissional da área de Educação Física[148].

A temática do projeto surgiu no dia 19/03/201, após os professores de Educação Física levantarem algumas possibilidades de temas para serem desenvolvidos com os alunos. A professora Isabella, comentou sobre a sua participação em uma oficina de construção de pipas com papel reciclável, ministrada no ano anterior (2011) e relatou tratar-se de uma espécie de Formação Interna[149] organizada pelos próprios professores de EF da EMEF junto a um pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo.

---

[147]Ressaltamos que para os 1º anos e 2º anos, o tema do projeto pedagógico foi “Brinquedos e Brincadeiras”, trata-se de um projeto que envolvia vários jogos educativos como dama, xadrez, dominós, quebra-cabeças, entre outros. Destacamos que acompanhamos o desenvolvimento dos dois projetos, entretanto optamos por analisar o projeto desenvolvido para os 3º anos e 3ª séries devido a sistematização e aos desdobramentos desse projeto em aula.

[148]Este pesquisador que, também é professor de Educação Física, no ano de 2011, desenvolveu sua pesquisa em campo na EMEF: Educando em Equipe. Além realizar sua pesquisa, esse profissional também participou da formação interna organizada pelos próprios professores de Educação Física na escola, ministrando duas oficinas: uma de ginástica e outra de construção de “pipas” com papel reciclável, na própria escola.

[149]A ideia da dessa formação na escola surgiu depois de terem participado de alguns encontros de Formação Continuada ofertada pela Sedu/Serra. Devido à insatisfação dos rumos dados à dinâmica da formação, eles resolveram sistematizar, dentro do ambiente escolar, oficinas, a partir das experiências de cada professor do grupo com determinado conteúdo.Nesse caso, foram 4 professores (três professores de EF pertencentes à EMEF e o pesquisador). As oficinas ministradas nessa formação foram: Capoeira; Jogos e Brincadeiras, Construção de pipas com materiais recicláveis, Ginástica geral e Basquete. Essas oficinas ocorriam em dias de planejamento dos professores.

Buscou, nos arquivos de seu computador, o documento referente à organização das oficinas e as fotos, explicando como funcionava e qual a ideia inicial do trabalho. Em seguida, sugeriu ao seu parceiro que eles deveriam sistematizar um projeto sobre a construção de pipas com material reciclado, justificando que gostou muito de ter participado da experiência da formação e principalmente da dinâmica conferida às oficinas. Destacou que “a oficina de pipa foi muito interessante, trabalhamos com materiais recicláveis, construímos as pipas e empinamos no pátio” (fala da professora Isabella em 19/03/2012). Ela ainda elencou vários pontos positivos da oficina de construção de pipas e destacou que esse tema, de certa forma, contemplava os dois eixos temáticos dos subprojetos das turmas de 3º anos e 3ª séries.

Depois que a professora Isabella explicou ao seu parceiro como ocorreu a oficina de pipas, ela perguntou se ele estava disposto a trabalhar com essa temática. Ele achou interessante o trabalho e concordou com a ideia. Entraram em contato com o pesquisador que se colocou à disposição para contribuir com os dois. Quando questionamos a professora Isabella sobre as motivações que a levaram a escolher esse tema, ela nos respondeu:

> Trabalho fazendo um gancho entre o currículo e o projeto institucional, porque, na verdade, o projeto político pedagógico já é engajado no projeto institucional, as pedagogas sempre pegam coisas do PPP para estar elaborando o projeto institucional, então o projeto institucional já vem meio que preparado para a gente montar o projeto em si (Profª Isabella em 23/08/12).

Apesar de a professora Isabella mencionar que o projeto pedagógico da área de Educação Física surgiu influenciado pela temática do projeto institucional, constatamos que o que motivou a escolha dessa temática foi a participação da professora Isabella em uma oficina de construção de pipas com materiais recicláveis, ocorrida anteriormente.

Sacristan (2000) afirma que o professor vai escolher o que deve ser ensinado aos alunos, possuindo certa autonomia, vinculada aos diferentes princípios teóricos e metodológicos decorrentes da formação acadêmica e sua experiência em anos de trabalhos. Nesse sentido, percebe-se como a experiência de ter participado das oficinas ministradas na formação interna atravessaram e influenciaram as escolhas da professora Isabella na construção do currículo escolar de Educação Física.

Após definirem que trabalhariam com a construção da pipa, os professores rascunharam algumas questões para serem abordadas junto aos alunos, como a produção de brinquedos versus o consumo; a produção de brinquedos versus identidade; relação de consumo: o brinquedo produzido e os brinquedos comprados e as discussões sobre gênero evidenciadas no brincar.

As discussões tiveram inicio no dia 19 de março e prosseguiram em alguns momentos dos planejamentos seguintes (26 de março e 02 de abril). Finalmente, a primeira versão foi rascunhada em 10 de abril de 2012, mas os professores só começaram a desenvolver as primeiras atividades[150] referentes ao projeto em 22 de maio de 2012[151]. Discorreremos, a seguir, sobre os referenciais que nortearam o projeto institucional.

O Projeto pedagógico teve como tema: "O DIREITO DE BRINCAR: a pipa como elemento da cultura corporal de movimento". O conteúdo era a pipa e foi desenvolvido com as turmas dos 3° anos e 3 ª séries[152].

A justificativa para o desenvolvimento e a construção desse projeto apresenta um breve histórico sobre a pipa como elemento cultural importante nas sociedades[153]. Como objetivo geral consta:

> Esperamos que ao desenvolvermos este projeto, os alunos construam seu próprio brinquedo (pipas), identificando-o como elemento histórico-cultural; conheçam seus diferentes usos e significados ao longo do tempo, bem

[150] No decorrer da escrita do projeto, os professores organizaram uma lista de materiais necessários para o desenvolvimento de algumas atividades e argumentaram junto às pedagogas e à direção da EMEF~~:~~ "Educando em Equipe"~~,~~ sobre a necessidade de compra desses materiais. Após feitas as devidas justificativas, os materiais foram comprados. Ressaltamos que essa compra demorou quase um mês, mas os professores conseguiram o material que haviam solicitado, como por exemplo~~:~~ tesouras, canetinhas, envelopes, linha apropriada para pipa, entre outros.

[151] Lembramos que ocorreu uma troca do professor parceiro da professora Isabella (em 1º de maio de 2012), após elaboração do projeto da área EF. Entretanto, a professora Isabella ainda não havia iniciado as atividades referentes ao projeto, apesar de não ter participado da elaboração do projeto pedagógico da área de Educação Física, o professor Paulo Henrique Sampaio, gostou da idéia e contribuiu para o planejamento das aulas, pesquisou sobre o tema e trouxe para os dias de planejamento alguns vídeos, textos e materiais que encontrou na internet sobre a temática do projeto pedagógico. Concluímos que um dos fatores que contribuíram para aceitação e envolvimento por parte do professor Paulo Henrique Sampaio ao projeto elaborado pela professora Isabella, foi porque esse professor havia trabalhado na EMEF "Educando em Equipe" no ano de 2011 e também havia participado das oficinas de formações desenvolvidas na EMEF.

[152] O projeto foi desenvolvido com seis turmas de 3º ano (A, B, C, D, F e G) e quatro de 3ª série (A, B, C e D). Totalizando 10 turmas.

[153] Segundo descrito no projeto " [...] nas periferias brasileiras há um "tempo cultural" específico para soltar pipas que ocupa parte importante do período de férias e lazer dos escolares, o que é mais um motivo importante para tratarmos desse conteúdo na escola, nas aulas de EF. Vale dizer ainda, que presenciamos nos últimos anos muitas reportagens envolvendo o usos das pipas: acidentes fatais, crimes, brigas judiciais contra o uso do cerol, festivais etc." (PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.2).

> como suas possibilidades contemporâneas de lazer. Além disso, que estabeleçam relações entre a produção das pipas, o mercado do brinquedo e a sustentabilidade (PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.3).

As estratégias metodológicas previstas pelos professores no projeto foram: diagnóstico acerca do conhecimento que os alunos possuíam sobre o conteúdo pipa, conversas, construção do brinquedo, pesquisa com familiares, problematização do conteúdo no decorrer do processo de construção, uso da sala de informática, trabalho com poesias e pesquisas na internet (PROJETO PEADAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

Assim, no projeto os professores previam que o trato didático-pedagógico do conteúdo pipas nas aulas de EF contribuiria para

> [...] levar os alunos a refletirem sobre um brincar sustentável e autônomo a partir da construção do próprio brinquedo e dos debates acerca das lógicas envolvidas na "industrialização" dos brinquedos e das brincadeiras, da coisificação das relações culturais, da redução da vida ao valor do consumo, da mercadoria (PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.4).

Ao proporem o projeto pedagógico com o conteúdo "pipa como elemento cultural", os professores afirmam que:

> [...] brincar de soltar pipa não é uma mera atividade física ou apenas uma brincadeira destituída de valores. Soltar pipa é, antes de tudo, uma atividade sóciocultural atravessada de códigos e de linguagens que atuam na formação dos sujeitos. Somos a favor da premissa de que as crianças tem o **"Direito de Brincar[154]"** e de se apropriar criticamente das práticas da cultura corporal (PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012. p.3).

Percebemos que os professores Isabella e Paulo Henrique Sampaio ao selecionarem um conteúdo como a pipa e proporem algumas atividades para o desenvolvimento desse conteúdo, utilizando a metodologia proposta em aulas, rompem com algumas concepções tradicionais no âmbito da Educação Física e da escola. Identificamos uma tentativa de elaborar ou organizar o currículo pautado nas experiências dos alunos, com intenções bem definidas de valorização dessa cultura. Foi possível observar, na proposição desse projeto e no discurso dos professores de

[154] Grifo do autor.

Educação Física, algumas tendências à mudança e a um novo olhar sobre o conhecimento, no sentido de percebê-lo como processo e como construção.

No projeto, o entendimento manifesto pelos professores sobre o papel da Educação Física na dinâmica escolar parte do principio que esse componente curricular deve: “[...] levar os alunos à apropriação e reflexão crítica acerca dos conteúdos da Cultura Corporal que compõem o patrimônio de movimento humano” (SOUZA JÚNIOR, 2001 apud PROJETO PEDAGÓGICO, 2012. p.3). Nesse sentido, podemos concluir que os professores consideravam que o trabalho com o conteúdo “pipa” na escola, ampliaria o conhecimento acerca dessa prática. Em uma conversa com a professora Isabella, registrada no diário de campo em 19/06/2012, sobre o papel da Educação Física no contexto escolar, ela expressa a seguinte resposta:

> Eu acho que a Educação Física é uma disciplina como outra qualquer da escola, o nosso papel na escola é ampliar o conhecimento do aluno, ofertar várias possibilidades, olha o projeto pipa como os alunos estão envolvidos. Eu acho gratificante quando o aluno está aprendendo, construindo alguma coisa. Adoro dar aula, quando eu não dou aula, eu me sinto uma inútil (Prof.ª Isabella em 18/07/2012).

Acompanhando a escolha da temática, o processo de construção da escrita, a materialização das aulas do projeto e o trato pedagógico conferido às atividades desenvolvidas com outras turmas ficaram evidenciado que a professora Isabella trabalhava com uma perspectiva de Educação Física para além das práticas desportivas, incluindo, em seu repertório, elementos históricos e culturais da realidade vivenciada por seus alunos. Identificamos, por exemplo, a preocupação em romper com práticas “tidas como tradicionais” no campo da Educação Física escolar.

Percebe-se que a construção do currículo de Educação Física organizado pela professora Isabella evidencia algumas indagações sobre a sociedade, o consumo e os alunos.

Para Arroyo (2007), as indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Importante ressaltar que até o inicio das atividades com o projeto, a professora Isabella e o Profº. Paulo Henrique Sampaio planejaram e desenvolveram várias atividades e brincadeiras para as aulas de Educação Física[155] com as turmas dos 3º anos e 3ª séries[156]. Ainda no decorrer dessas aulas (durante a elaboração do projeto) os professores conversaram com os alunos preparando-os para as possíveis atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do projeto. Registramos vários desses momentos em nosso diário de campo, por exemplo, a conversa realizada no dia 13 de abril de 2012 com as turmas de 3ª séries C e D. Enquanto os professores organizavam as crianças em círculo, iam abordando a temática com os alunos, perguntando sobre o brinquedo pipa: "Quem já soltou ou empinou pipa?

As crianças demonstraram interesse sobre o assunto e logo a questão do gênero foi abordada por uma aluna: "Ah! Soltar pipa eu não quero não. Soltar pipa é coisa de menino!" (Fala de aluna da 3ª série C em 13/04/12).

Isabela aproveitou a oportunidade e questionou os alunos dizendo: "O que vocês acham? Soltar pipa é brincadeira de menino?" (Fala da professora em 13/04/12). Algumas crianças responderam: "[...] soltar pipa não é só coisa de menino, menina também pode soltar" (Fala de alguns alunos em 13/04/12).

A professora retomou essa questão diante das dúvidas de outras crianças e, então, eles responderam em coro: "[...] não é uma brincadeira só de meninos! Menina também pode brincar!" (Fala de alunos em 13/04/12) e uma das meninas disse: "Eu sou menina e gosto de brincar de empinar pipa! (Fala de uma aluna em 13/04/12).

Essa afirmação gerou uma série de discussões. Então, o professor Paulo Henrique Sampaio finalizou a conversa solicitando aos alunos que aguardassem os trabalhos que seriam desenvolvidos para entenderem melhor sobre a temática. Ficou evidenciado, nas falas de alguns alunos, que a questão do gênero precisava ser mais bem explorada. Entretanto, no decorrer das aulas e no desenvolvimento do

---

[155]Até conseguirem o material necessário para desenvolvimento do projeto, os professores desenvolveram algumas atividades em forma de circuito com os alunos, jogos de tabuleiros, atividades com músicas; educativos da ginástica e educativos de basquete e de voleibol. Entretanto optamos por tratar neste estudo das atividades desenvolvidas a partir do projeto da área de Educação Física.

[156] Percebi que tanto os alunos de 3º ano quanto os de 3ª série participam das aulas, sem ficar cobrando dos professores jogos de queimada e futebol. Eles concebem a prática da EF escolar a partir de um repertório variado de atividades, pois estão sempre aguardando a explicação das atividades pelos professores. Atribuo essa situação a várias vivências e experiências com as aulas de outros professores de EF em anos anteriores (diário de campo em 20/03/2012).

projeto, não houve, por parte dos meninos e nem das meninas, recusa em participar das atividades. Muito pelo contrário. Devido à novidade, à dinâmica e à diversidade das atividades propostas, os alunos participaram efetivamente da construção dos brinquedos que voam.

Ao analisar o processo de elaboração e de escrita do projeto pedagógico da área de Educação Física, identificamos várias tentativas de aproximação do currículo prescrito ao vivido, começando pela escolha da temática a ser trabalhada que surgiu de uma experiência prática vivenciada pela professora em um momento de formação na escola onde atuava. Outra aproximação consiste no ato de escrita coletiva do projeto pelos professores de Educação Física, em conjunto com as pedagogas e o pesquisador, conferindo a esses sujeitos autoria no processo e na proposição das atividades.

Podemos afirmar que o currículo vivido aproxima-se do currículo prescrito já que este foi construído a partir das questões e discussões desenvolvidas por profissionais que vivem e conhecem o cotidiano da EMEF “Educando em Equipe”.

Outro documento construído, diariamente, pelos professores da EMEF “Educando em Equipe” e que merece ser mencionado neste estudo é o caderno pedagógico da professora Isabella. Trata-se de um documento elaborado no interior da própria unidade ensino, onde os professores registravam suas aulas. Funcionava como uma espécie de caderno de planejamento. Nele, eram realizados os registros diários das aulas dos professores, portanto, todas as atividades desenvolvidas no projeto da área de Educação Física eram religiosamente registradas nesse caderno, em dias de planejamento. Inclusive, destacamos que essa rotina de sistematização de registros instituída na EMEF “Educando em Equipe” foi um elemento precioso em nossas análises.

O caderno pedagógico surgiu a partir da tentativa das pedagogas de sistematizar e acompanhar as várias formas de registro dos professores.

A primeira tentativa de sistematizar os registros de planejamentos aconteceu em forma de fichas e teve início no ano de 2007. Segundo as pedagogas, funcionou bem, “[...] os professores foram comprando a idéia” (Pedagoga M em 07/07/12). No final do ano de 2010, durante uma reunião de avaliação, as pedagogas decidiram organizar as fichas em formato de caderno para facilitar o manuseio das mesmas. No decorrer dessa organização foram selecionando materiais e documentos pedagógicos com o intuito de dar suporte aos professores em seus planejamentos.

Após as avaliações dos professores foram acrescentadas novas reformulações nesse caderno, como afirma a pedagoga M. “[...] durante o ano a gente já pensou no que mais a gente poderia acrescentar, o que funcionou o que não deu muito certo. E pra o ano de 2012, por exemplo, nós já acrescentamos as atas de conselho de classe” (Pedagoga M em 07/07/12).

Foi possível visualizar, em vários momentos, os professores regentes e os professores de Educação Física preenchendo esse documento em momentos de planejamentos ou em reuniões.

O primeiro contato com o caderno pedagógico da professora Isabella ocorreu na segunda semana[157] de pesquisa, em um dia de planejamento[158]. Ela explicou que sempre realizava esses registros. O preenchimento das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos não acontecia de forma aleatória. Seus registros sempre estiveram atrelados aos objetivos dos temas ou ao projeto que estava sendo desenvolvido por nossa colaboradora. Entretanto, as descrições eram realizadas de forma bem simples, sem muita riqueza de detalhes.

Em vários momentos de planejamento foi possível identificar a professora Isabella recorrendo a portfólios, arquivos e cadernos pedagógicos de anos anteriores para o planejamento de suas aulas. Esse fato demonstra que o registro se constitui uma pratica comum no seu dia a dia. Inclusive, tivemos acesso às fotos e aos projetos desenvolvidos por ela em anos anteriores, nessa unidade de ensino e em outras.

Percebe-se que os cadernos pedagógicos e projetos de anos anteriores constituíam uma espécie de fonte teórica e documental para a professora Isabella e seu parceiro. Nos momentos em que buscavam inspiração ou queriam desenvolver alguma atividade, recorriam a esse material.

Ressaltamos que as atividades pensadas em planejamento para serem desenvolvidas nas aulas eram sintetizadas e registradas no caderno pedagógico.

### 5.2.1 As tentativas de aproximações entre o currículo prescrito e a Educação Física vivida: Autoria de professores e alunos

> Há lugar para nossas autorias no território dos currículos de formação e de educação básica? (ARROYO, 2011, p.34).

[157] Fonte: diário de campo dia: 12/03/12.

[158] Os planejamentos dos professores de Educação Física acontecem sempre no dia de segunda-feira.

No livro “Currículo, território em disputa”, Arroyo (2011) responde a essa questão, enfatizando as lutas históricas e políticas que os profissionais da educação travam junto aos sistemas educacionais que insistem em regular e controlar o trabalho pedagógico dos profissionais da educação na tríade instrução-educação-ensino, por meio de lógicas de controle de mercado e controles científicos. Esse autor argumenta que o golpe militar da década de 1964 e as atuais políticas neoliberais são responsáveis por cercear e secundarizar historicamente o movimento de autoria e da autonomia docente. Contudo, Arroyo (2011) afirma também que nas últimas décadas tem aumentado o número de professores que reivindicam espaço e direitos no currículo e desenvolvem estratégias de resistência “[...] exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes [...]” (ARROYO, 2011, p. 44) exercendo assim a autoria de currículos, de projetos e aulas.

No contexto pesquisado, a professora Isabella foi a principal autora na elaboração do projeto pedagógico da área, ou seja, do documento que se configurou como currículo prescrito de Educação Física.

Evidenciamos a autoria da professora Isabella em várias situações observadas no decorrer da pesquisa em campo, como, por exemplo, na escolha da temática a ser desenvolvida com os alunos, nas discussões e no processo de escrita do projeto pedagógico da área de Educação Física, nos momentos de planejamento em que os professores construíam a seqüência e as atividades que seriam desenvolvidas, nas várias pesquisas e questões que foram desenvolvidas sobre a temática, enfim, na prática cotidiana.

Os desdobramentos dessa autoria no cotidiano escolar foram observados ainda, na proposição das atividades do projeto da área de Educação Física. Discorremos a seguir sobre algumas atividades materializadas que constituem, em nossa opinião, o currículo vivido.

Na primeira atividade referente ao projeto os professores optaram por começar com a confecção do avião feito de papel reciclado (avião de papel), por entenderam que a construção desse brinquedo seria mais fácil e auxiliaria durante as próximas atividades.

No dia 22 de maio de 2012, os professores deram início às atividades do projeto. Num primeiro momento da aula (como de costume numa grande roda), os

professores estabeleceram um diálogo com os alunos, buscando conhecer o que eles já sabiam sobre a temática da reciclagem. Pudemos observar, a partir das respostas, que os alunos já possuíam um conhecimento prévio sobre o assunto.

A partir desse diagnóstico, foi possível avançar no sentido de estabelecer relação entre a temática e a atividade que seria desenvolvida, a confecção do brinquedo aviãozinho de papel reciclado.

Antes de dar inicio às atividades do projeto, os professores estabeleceram um combinado com os alunos. Eles poderiam brincar “à vontade”, entretanto, deveriam observar que os espaços como a quadra e pátio do recreio deveriam estar sempre limpos.

Para realizarem a atividade de confecção do avião de papel, os professores adotaram como estratégia a divisão da turma em dois grupos: em um grupo estariam os alunos que já “sabiam” confeccionar avião de papel e, no outro grupo, aqueles que tinham dificuldades em confeccionar o avião.

Ressaltamos que essa estratégia foi mobilizada em vários momentos na confecção das pipas, das rabiolas, do cabresto e dos outros brinquedos, valorizando as experiências e o conhecimento dos alunos que auxiliaram, em vários momentos, os professores e também os seus colegas.

Percebemos o envolvimento de todos os alunos nessa atividade, bem como as dificuldades por parte de alguns na realização das dobraduras, no entendimento da direção da dobra do papel, na coordenação, entre outros. Na medida do possível, fomos auxiliando alguns desses, em apoio ao professor, já que esse grupo tinha um número considerável de alunos. Foi interessante observar como algumas crianças tinham dificuldades para confeccionar e para brincar com o avião de papel, também na construção das pipas e de outras atividades que exigiam um maior domínio motor, indicando-nos que os brinquedos manuais têm sido deixados de lado na era da informática.

Vencida a etapa de confecção dos brinquedos, os alunos foram orientados a nomeá-los, pois isso facilitaria a identificação no meio de tantos. Após estarem identificados, iniciou-se o desafio de todos, ao mesmo tempo, lançarem o avião ao ar. A euforia tomou conta da quadra de EF, um espaço destinado utilitariamente, no imaginário, para a prática de atividade física, transformou-se em um espaço de brincadeira, de prazer, onde grandes vôos, pequenos vôos, meninos e meninas exerciam o direito de brincar de forma livre e autônoma.

A atividade da construção da pipa foi planejada em várias etapas, já que os professores tinham que limitar cada etapa ao tempo de 50 minutos de aula. Num primeiro momento, construíram o corpo da pipa entre explicações, conversas e a produção. O tempo cronológico do relógio parecia ser pouco. O mesmo ocorreu com a construção da rabiola. Foram necessárias três aulas para finalizá-la. Depois ocorreu a construção do cabresto e montagem das pipas, chegando o dia em que, finalmente, os alunos puderam realizar o festival de pipas. Destacamos o auxilio dos alunos em todos os momentos, a forte presença de seus saberes e conhecimentos.

Observando a empolgação e a organização dos alunos na realização das atividades propostas e buscando refletir sobre como simples brincadeiras de confeccionar e lançar aviões de papel, montar e empinar pipa acabaram tornando uma aula prazerosa, participativa, fomos instigados a refletir sobre essa questão.

Nesse percurso de analise, nos reportamos aos estudos de Arroyo (2011) quando aborda as disputas por reconhecimento que vem sendo travadas no campo educacional e focaliza essas discussões no campo do currículo, pois considera que na construção espacial do sistema escolar "[...] o currículo é o núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola" (ARROYO, 2011, p.13), o que o torna cercado por normatizações, palco de disputas políticas, espaço de tensões e negociações que lhe vão atribuindo novos significados.

O autor faz um alerta para a necessidade de abrirmos espaços nas "grades" dos currículos para as autorias, para as vivências e experiências de docentes e alunos, propondo:

> Aos currículos cabe incorporar a variedade de experiências e de sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que não tem uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de cidade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais (ARROYO, 2011, p. 150).

O professor Paulo Henrique Sampaio, após ter acesso ao nosso diário de campo e realizar leituras sobre a questão das autorias e da abertura para as vivências dos alunos, fez as seguintes observações[159] em nosso diário de campo:

> Ao ler esta parte do texto, lembrei do post do Jacó, no blog da escola, sobre o Fashion Week: "Os sujeitos que praticam o currículo deixam suas marcas no cotidiano escolar. Para Ferraço (2004), cada sujeito deixa sua marca e

[159] Realizadas por escrito pelo próprio professor em nosso diário de campo.

> através das vivencias cotidianas. os[160] currículos se auto-organizam. Nesse sentido o post aqui apresentado serve para ilustrar como isso acontece (Contribuições por escrito do professor Paulo Henrique Sampaio em nosso diário de campo em setembro de 2012.)

Analisando as atividades desenvolvidas pelos professores de Educação Física na construção dos aviões e das pipas, identificamos uma abertura curricular para as vivências e experiências dos alunos quando os professores solicitaram que eles confeccionassem o tipo de avião que conheciam e a aula se tornou uma brincadeira com os aviões. Brincadeira que pôde ser visualizada, mesmo depois dos 50 minutos de aula, em espaços como o recreio e os corredores da escola. Ao final da aula, o parceiro da professora Isabella fez o seguinte comentário:

> Na hora do planejamento, a gente pensa na atividade, acha que vai ser rápida e não tem a noção exata das possibilidades de superação do planejado. Depois, a gente vê o resultado, como eles estão empolgados, como ficaram interessados (Fala do professor Paulo Henrique Sampaio em 24/05/2012).

Os professores lançaram mão de várias estratégias de trabalho coletivo aproveitando a experiência de alguns alunos que explicaram, demonstraram e auxiliaram os colegas na feitura dos brinquedos, ou seja, também se tornaram autores do currículo em ação ou do currículo vivido.

Segundo Arroyo "[...] as lutas pela autoria e por autonomia profissional avançaram nas últimas décadas com o crescimento do movimento docente" (ARROYO, 2011, p.34). O autor afirma ainda que "[...] tais lutas desencadearam reflexões, indagações e questionamentos dos próprios professores com relação a sua prática pedagógica, aos currículos e aos saberes universalmente reconhecidos" (ARROYO, 2011). Concluirmos que esse repensar possibilitou aos educadores uma aproximação aos conhecimentos e experiências dos alunos.

Com relação à adoção de pedagogias mais participativas que privilegiam a participação dos alunos nos currículos, Arroyo (2007) argumenta que:

> À medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docentes e, sobretudo, para nosso trabalho, e à medida que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento. Daí que se instalou como central a preocupação com o repensar dos conteúdos de nossa docência e,

[160] sic

> sobretudo, o repensar das lógicas em que são estruturados (ARROYO, 2007, p.21).

Assim, para esse autor, o ordenamento curricular não é neutro, é condicionado pela "[...] pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros" (ARROYO, 2007, p.22).

Segundo Apple (1999), a construção curricular deve se constituir como um processo coletivo de concepção e execução cujo ponto de partida deveria ser a própria realidade, social e histórica da escola, num processo a fim de criar condições para a escuta às especificidades e potencialidades de que cada escola dispõe no momento.

Nesse sentido, destacamos que houve grande aceitação e envolvimento por parte dos alunos nas atividades propostas[161] pelos professores de Educação Física. Esse fato ampliou as atividades do projeto (foram construídos brinquedos como avião, bumerangue e paraquedas). Após a confecção desses brinquedos, os professores e os alunos, passaram a se referir ao projeto como "Brinquedos que voam". Analisando as motivações e as mudanças que ocorreram com o projeto, nós nos reportamos a Sacristan, quando afirma:

> O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim é na prática que todo o projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta adquire significação e valor, independentemente de declaração e propósitos de partida (SACRISTAN, 2000, p.201).

Cabe ressaltar que o projeto inicial previa um estudo sobre a pipa como elemento da cultura corporal, entretanto, a aceitação por parte dos alunos e os desdobramentos das atividades em aulas possibilitaram a ampliação do projeto e a construção de outros brinquedos, como o avião de papel, paraquedas e outros já mencionados. Entretanto, essa ampliação só ocorreu nas atividades em aula, ou,

[161]Outras atividades desenvolvidas no projeto foram: os registros dos alunos sobre as aulas de confeccionar avião e de pipa, textos sobre os perigos de empinar pipa, leituras de poesias sobre o tema, pesquisas com as famílias sobre quais brinquedos que voam que eles brincavam na infância , apresentação de vídeos e filmes sobre festival de pipas e aviões de papel. Além do festival de pipas com material reciclado, os professores optaram por realizar outro festival com pipas compradas.

seja, no “Currículo Vivido”, pois não foram feitas modificações ou alterações no projeto que já estava escrito.

Conversamos com a professora Isabella, sobre a dimensão que o projeto tomou no decorrer das aulas, questionando-a sobre o fato de não terem sido feitas alterações ou modificações no projeto escrito. Ela nos respondeu:

> Bom, eu tenho uma grande dificuldade, porque o tempo da escola é um tempo curto de se planejar de ter essa mobilização de estar escrevendo e tá registrando e a questão de ter responsabilidade de casa e de outros empregos, calha da gente não consegui ter essa questão dos registros, que é realmente uma falha, porque até mesmo para um feedback dos meninos né, os meninos gostam. Hoje eu estava falando com “Paulo Henrique Sampaio” que nós vamos ficar a semana que vem toda em sala, para conversar sobre o projeto com as crianças e para que eles façam uma avaliação quanto esse projeto, o que eles aprenderam com isso, qual o efeito que surgiu e aí ampliar essa discussões com os alunos, ás vezes a gente faz essas discussões, mas na quadra é um ambiente que por ser muito grande e os meninos ficarem muito ansiosos pelo brincar não dá tanto tempo, eles ficam muito agitados querem brincar, movimentar-se ( Fala da profª Isabella em 23/08/2012).

Concluímos que os professores aproximam o currículo prescrito do currículo vivido quando constroem o currículo prescrito, quando transformam esse currículo e o reorganizam no âmbito do vivido, motivados pelo interesse, participação e interações dos sujeitos, no entanto, alguns condicionantes, como, por exemplo, a falta de tempo no cotidiano escolar para a reflexão e registros, limitam sua ação.

Nogueira (2004) considera que o professor trabalha com o texto curricular de uma forma particular e introduz no processo de transformação dos conteúdos pedagógicos, situações ou elementos a serem ensinados aos alunos, baseando-se em nuances e processos inerentes à sua história como professor e às suas concepções sobre a educação, no nosso caso, conforme a concepção de Educação Física. Essas concepções incluem as visões de aluno, de conhecimento e de currículo que o sujeito constrói ao longo da sua trajetória profissional.

Analisando o projeto elaborado pela professora Isabella, identificamos que as escolhas de conteúdo, a proposição de atividades e a organização do currículo superam as lógicas tradicionais hierarquizadas e estruturantes de currículo pautado em conhecimentos, em conteúdos, em matérias e disciplinas e aproximam o currículo prescrito da realidade dos alunos.

Segundo Arroyo (2007), as questões e indagações sobre o Currículo, vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e os valores que estruturam a organização curricular.

Para além dessas lógicas, percebemos nos projetos e nas atividades sistematizadas pela Professora Isabella e pelo professor Paulo Henrique Sampaio, tentativas de aproximações do currículo escolar à realidade dos alunos fora do âmbito escolar, valorizando as experiências e as vivências que eles já possuíam.

Refletimos sobre essa questão dialogando com Arroyo (1999) ao relatar que nas duas últimas décadas vem sendo desencadeado na educação brasileira um processo que ele denomina "[...] como atual movimento de renovação pedagógica" (ARROYO 1999). O autor argumenta que:

> Trata-se de um movimento de inovação que tenta acompanhar a dinâmica social, política e cultural de nossa sociedade. Nessa dinâmica vão se configurando esses diversos estilos, essas diversas concepções e práticas no campo da educação, um dos campos mais politizados e disputados no cenário nacional nas duas últimas décadas no qual sujeitos e atores diversos vem confrontado ideais e propostas (ARROYO, 1999, p.133).

Quando aborda essa questão sobre o conceito de inovações pedagógicas nas políticas educacionais e no pensamento crítico, o autor evidencia a existência de concepções diversas acerca do conceito, fato que gera visões diferenciadas sobre escola, professores e currículos entre aqueles que formulam as políticas, entre os professores sujeitos ativos nesse processo e entre os pesquisadores.

Assim, evidenciamos que a aproximação entre o currículo prescrito e o currículo vivido ocorreu quando os professores elaboraram e organizaram o currículo pautado nas experiências dos alunos, com intenção bem definida de valorização da sua experiência e da sua cultura.

### 5.2.2. A autonomia constituída em meio a cruzamentos, aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o vivido

Esclarecemos que o entendimento de autonomia e de autoria tomado neste estudo confere ao professor o papel de sujeito ativo e contrapõem-se às políticas curriculares descentralizadas no nível dos discursos, mas centralizadas e reguladas pela administração central.

Nos últimos anos, os termos “autonomia do professor” e “autonomia curricular” ganharam força no cenário e nos discursos de políticas educacionais. Autores como Pacheco (2000), Morgado (2003) e Machado (2006) fazem severas críticas aos modos como a autonomia do professor e a autonomia curricular são gestadas nessa perspectiva descentralizada e regulada pelo discurso descentralizado/centralizado.

Quando levantamos a questão da autonomia, estamos considerando todas as ações e os esforços empreendidos em discussões, pelos profissionais da EMEF “Educando em Equipe” e, especificamente, pela professora Isabella, na elaboração e materialização de currículos, projetos pedagógicos, aulas e no acompanhamento dos alunos em espaços e tempos escolares, levando em consideração o contexto educacional em que estão inseridos, bem como a experiência profissional, a formação e as condições objetivas existentes no sistema de ensino onde atuam.

Para Morgado (2000), existe uma relação intrínseca entre a autonomia pedagógica e a recontextualização pedagógica proposta por Bernstein (1996), referindo-se ao conjunto de processos e práticas utilizadas nas escolas no sentido de selecionar, organizar e contextualizar o currículo, na base do que pode ser, face ao que deve ser.

Machado (2006), ao analisar essa questão da recontextualização pedagógica, tendo em vista a autonomia curricular, considera que as políticas educativas e curriculares têm a função de prescrever as orientações globais, a metodologia e os meios que dão forma à prática curricular. Segundo ela o movimento de recontextualização pedagógica corresponderia então:

> [...] ao momento de decisão curricular ao nível da escola e da sala de aula. Nesta ordem de ideias, a autonomia pedagógica surge como uma prioridade que pressupõe uma visão interpretativa da educação e uma cultura emancipadora da própria escola. (MACHADO, 2006, p.25).

Sacristan (2000) também se refere à margem de autonomia dos professores em um sistema educativo, entretanto, o autor alerta “[...] a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também” (SACRISTAN, 2000, p.168), sendo necessário analisar o quadro de determinantes da prática.

Para Arroyo (2007), a organização do trabalho pedagógico “[...] é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular” (ARROYO, 2007, p.19). Portanto, ao colocarmos em relevo

a questão da autonomia e da autoria, queremos chamar atenção para as constantes tensões que acabam por regular, dificultar e limitar a construção diária do currículo, como também pretendemos evidenciar elementos e situações que potencializam a autonomia e, consequentemente, a autoria curricular.

No decorrer do trabalho em campo, presenciamos várias situações em que a autoria e a autonomia da professora Isabella sofreram influência de condicionantes externos, como, por exemplo, quando, durante o planejamento, relatou em tom de desabafo, que algumas mudanças realizadas na grade curricular de Educação Física, que culminaram na redução do número de aulas, afetaram, na opinião da professora, diretamente, o trabalho com o currículo de Educação Física e interferiram, diretamente, na materialização do currículo vivido:

> Duas aulas por semana é muito pouco, eu tenho 10 turmas, não consigo nem aprender o nome dos alunos direito, você viu como é pouco? Um exemplo é o projeto dos brinquedos que voam, não dá para trabalhar mais atividades no decorrer da semana, ai o trabalho acaba ficando fragmentado. (Professora Isabella em 21/05/2012).

A professora Isabella nos informou que no ano de 2011 foram feitas algumas modificações na grade curricular da EMEF “Educando em Equipe” “[...] aumentaram as aulas de Artes nas séries iniciais, de uma para duas aulas semanais e, em conseqüência, reduziram aulas de Educação Física que eram três, para duas por semana” (professora Isabella10/04/2012).

Analisando essa situação vivenciada pela Professora Isabella e pelo professor Paulo Henrique Sampaio, nós nos reportamos a Sacristan (2000), pois, segundo esse autor, “[...] o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento” (SACRISTAN, 2000, p. 166). Assim, podemos afirmar que a professora Isabella “[...] não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho, nem pode escolher como desenvolvê-lo” (SACRISTAN, 2000, p.167).

Ao discorrer sobre os aspectos que influenciam a profissão docente, o autor afirma:

> [...] é exercida num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo. Possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que para o que ensina vêm dadas na hora de configurar um determinado tipo de prática por meio da própria

> representação que se faz desses condicionamentos (SACRISTAN, 2000, p.167).

Assim, entendemos que a construção do currículo de Educação Física e o trabalho pedagógico da professora Isabella são impactados, diretamente, por esses condicionantes. Um exemplo claro é o dia de planejamento, pois no único momento destinado ao exercício de reflexão sobre a prática pedagógica, (limitado às segundas-feiras e também destinado ao preenchimento de pautas, planejamento, atendimento aos pais, estudos e preenchimento de documentos) encontramos a professora Isabella e seu parceiro na roda viva entre cumprir as atribuições burocráticas e o exercício de sua função pedagógica.

Outra situação que ilustra como alguns condicionantes invalidam, dificultam a realização das ações previstas em planejamento e, consequentemente, as atividades organizadas pelos professores de Educação Física com relação ao projeto pedagógico e ao currículo, ocorreu no dia em que os professores planejaram uma aula na sala de informática, atividade que envolvia a pesquisa em sites da internet sobre os tipos de pipa. Ao comunicar sobre a atividade às pedagogas, para realizar o agendamento da sala, eles foram informados que não seria possível o uso da sala de informática[162], pois, segundo argumentaram as pedagogas "[...] esta sala só pode ser usada com a presença do professor de informática". (Fala da pedagoga em 21/05/2013).

O fato causou indignação aos professores que tentaram justificar o uso da sala, argumentando sobre o tema do projeto pedagógico. Entretanto, as tentativas foram em vão. Eles tiveram que planejar outro tipo de atividade para as aulas de Educação Física. Ou seja, a autonomia e a autoria foram limitadas por normas de organização do sistema educativo em que atuam.

Percebemos outras situações que limitavam a autonomia e a autoria dos professores no trabalho pedagógico: a jornada de trabalho tripla[163] da professora Isabella dificultava outros momentos de estudo para além do planejamento; o

---

[162]As normas para utilização do laboratório de informática são definidas pela SEDU/Serra que também é responsável por designar um professor para atuar no laboratório. Esse professor é selecionado por meio de processo seletivo simplificado de títulos. O processo foi realizado no ano de 2011, entretanto, a SEDU/Serra até o dia 21/05/ 2012, não havia encaminhado nenhum professor para ocupar o cargo. Informamos que a chegada de professor para atuar no laboratório de informática ocorreu no dia 03/07/2012.

[163]A professora Isabella possuía vínculo efetivo no município de Serra, onde atuava no turno matutino e na rede municipal de ensino do município de Vitória onde atuava três dias à noite e dois dias à tarde. Acumulava, ainda, o papel de mãe, pois possui uma filha de 3 anos de idade.

adoecimento corriqueiro[164] devido a fatores como gripes, dores de garganta e alergias; as complicações de uma escola com três recreios[165] e a falta de espaços/tempos de formação no calendário escolar da EMEF "Educando em Equipe (em sua maioria, as reuniões coletivas estavam condicionadas aos dias de conselho de classe), fatores e condições de trabalho que não favorecem a reflexão, os estudos e, consequentemente, a possibilidade de autonomia e autoria dos professores.

Para Sacristan (2000), "[...] a atividade do professor é uma ação que transcorre dentro de uma instituição" (SACRISTAN, 2000, p.116). Por isso, muitas vezes é possível identificarmos condicionantes internos e externos que irão regular, interferir ou dificultar sua autonomia e autoria no cotidiano escolar.

Na opinião de Isabella, um condicionante externo que tem dificultado o trabalho pedagógico nas escolas é a política. Segundo ela,

> A política pública atualmente tá muito difícil, então tudo parece que emperra. Você solicita alguma coisa e a questão da política, a gente bate de frente, não pode, não tem verba, não tem, enfim, isso dificulta muito trabalho do professor, não só lá, mas em todo lugar (fala da professora Isabella em 23/08/2012)

Como pudemos observar, o exercício da autonomia e autoria da professora Isabella e do professor Paulo Henrique Sampaio se chocavam com as políticas educacionais, com as normas do sistema educativo, com a própria organização escolar e com as condições do trabalho pedagógico, pois como evidenciamos ocorreram várias situações que dificultaram ou limitaram a materialização do projeto pedagógico (currículo prescrito) em sua aulas.

Diante dessas constatações, questionamos em que sentido as políticas educacionais e as políticas curriculares têm sido pensadas e gestadas pelos sistemas de ensino, especificamente o sistema municipal de ensino de Serra, uma vez que as situações de ensino-aprendizagem são constantemente limitadas por normas de funcionamento que privilegiam "o funcionamento da instituição" escolar?

Identificamos uma situação que ilustra como as normas de funcionamento são privilegiadas em detrimento das situações de ensino-aprendizagem. A professora Isabella mencionou que busca, sempre, uma articulação e integração de seu

[164]Era comum perceber a professora Isabella e o Professor Paulo Henrique Sampaio gripados.
[165] No momento dos recreios, o espaço das aulas ficava limitado ao espaço do ginásio, devido ao pátio se usado por várias turmas nesses recreios.

trabalho com as temáticas que estão sendo desenvolvidas nas turmas pelos professores regentes, entretanto, não visualizamos tempos/espaços de discussões que possibilitassem essa integração mencionada pela professora, devido à inexistência de momentos coletivos para discussões que possibilitassem aos professores regentes e aos professores de Educação Física um diálogo sobre os trabalhos que ambos estavam desenvolvendo.

No entanto, para além das situações de tensão e de conflitos que cerceavam e limitavam a autonomia da professora Isabella na construção curricular da escola, foi possível identificar situações que potencializaram a autonomia na construção curricular.

### 5.2.3 Situações que potencializam a autonomia e a autoria

Em campo, visualizamos algumas situações vivenciadas pela professora Isabella que contribuíram para sua autonomia e autoria curricular. Passamos, agora, a apresentá-las detalhadamente.

Quando solicitamos à professora Isabella que elencasse os fatores que contribuíam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, um dos primeiros pontos mencionados foi o envolvimento e a presença da comunidade escolar no cotidiano da EMEF “Educando em Equipe”

> [...] a comunidade ali ajuda muito, os pais são presentes, as crianças são bem amparadas, você vê que os pais buscam as crianças, tão ali.Você visualiza os pais entrando e saindo, eles têm preocupação de estarem buscando as crianças na escola, então a gente tem muita resposta por conta dessa presença dos pais. Não são aquelas crianças jogadas dentro da escola e tipo não sei quem é o pai, não sei quem é mãe, quem é a comunidade, então a comunidade que a gente trabalha da EMEF é muito boa (Fala da professora Isabella em entrevista 23/08/2012).

Além da participação dos pais, a professora Isabella destacou outros fatores internos que considerava importantes e, em sua opinião, facilitavam o trabalho pedagógico, como por exemplo:

> A escola tem um ambiente bom de trabalho, as pessoas que trabalham ali são pessoas comprometidas, o grupo é um grupo que você vê que trabalha dentro de sala de aula e quando você precisa, trabalha junto com você em parceria então assim a equipe da EMEF: Educando em Equipe é muito boa! O espaço físico da escola é muito bom.

Quando acompanhamos as aulas da professora, percebemos que a rotina documentada, a sistematização de registros, a organização pedagógica instituída e a infraestrutura da EMEF “Educando em Equipe” contribuíram para a autonomia e para a autoria dos professores. Além da organização pedagógica citada por nós, a professora Isabella mencionou que a participação das crianças contribuiu de forma positiva com o trabalho, fortaleceu as ações e conferiu uma “injeção de animo” na dinâmica do currículo escolar.

> As crianças abraçam todas as ideias, se encantam com tudo que a gente faz, parece que é tudo muito mágico para elas, então o ser criança para mim é muito bom me encanta muito, visualizar aquela felicidade delas, isso me encanta muito e eu vejo essa resposta imediata nas crianças. É assim eu sei que dei uma aula e eu sei que vai ser produtiva eu vejo a resposta no mesmo momento, então essa questão interna é muito produtiva (Professora Isabella, em 23/08/2012)

Acompanhando o cotidiano das aulas de Educação Física, desde o nosso primeiro dia em campo (06 de março de 2012) até o no final de nossa permanência (14 de agosto de 2012), percebemos que a professora Isabella e o professor Paulo Henrique Sampaio estabeleceram uma relação de diálogo com seus alunos, demonstrando um vínculo afetivo muito forte com a profissão e com os alunos da escola.

Nas aulas, as interações afetivas entre os professores e alunos eram bastante intensas, sendo que Isabella e Paulo Henrique Sampaio procuravam manter, constantemente, uma maior proximidade com as crianças, conversando sempre sobre assuntos relacionados com suas vidas nas famílias, seus problemas pessoais, como também sobre suas alegrias, amizades e brincadeiras. Com essa observação, estamos dizendo que a postura adotada por esses professores para resolver as situações de conflito e de poder acontecia na base de negociações e diálogos. Registramos várias situações em nosso diário de campo em que os professores interrompiam as atividades de aula para conversar com os alunos, resolver brigas, conflitos e discutir situações, sempre, com todos juntos, em roda.

Outro aspecto potencializador na construção do projeto pedagógico e do currículo vivido de Educação Física foi a estratégia do trabalho em parceria. Para a professora Isabella,

> O trabalho em dupla, eu acho que é uma aprendizagem, enfim tem três anos que eu trabalho em dupla e não me arrependi em momento algum e mesmo com mudança de pessoas, de personalidades, de jeito de lidar com aluno, sempre teve assim coisas produtivas e muita troca de idéias.
> O trabalho em dupla eu acho que poderia ser uma idéia para escolas que têm dois ou três professores, porque às vezes, o trabalho de dois professores no mesmo ambiente com duas atividades diferentes atrapalha mais do que ajuda, porque o barulho é muito grande, são duas turmas, quando a gente tem a mesma atividade, os alunos nos mesmos momentos fazendo as mesmas coisas, a atividade é a mesma, o momento de escutar é o mesmo.

Para Arroyo (2007), alguns docentes vêm experimentando e reinventando formas de organizar o trabalho pedagógico, trazendo o currículo para o cotidiano profissional. Para isso, lançam mão de estratégias, como "O planejamento por coletivos de área ou por coletivos de ciclo passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar. Tanto cada profissional quanto esses coletivos revêem os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa" (ARROYO, 2007, p.20).

O autor considera que essas estratégias de planejamentos coletivos tendem a contribuir para analise e reflexão sobre as escolhas, sobre o planejamento das prioridades e das atividades e sobre a reorganização do conhecimento, constituindo-se parâmetros de sua ação profissional e do currículo, possibilitando avanços. Segundo ele,

> [...] o avanço dessa prática de trabalho coletivo está se constituindo em uma dinâmica promissora para a reorientação curricular na educação básica. Esses coletivos de profissionais terminam produzindo e selecionando conhecimentos, material, recursos pedagógicos. Tornam-se produtores coletivos do currículo (ARROYO, 2007, p.20).

Morgado (2003) desenvolve algumas discussões acerca da autonomia dos professores na elaboração de projetos pedagógicos, apontando que eles constituem uma resposta de reorganização pedagógica à própria conjuntura do tecido social. Segundo o autor, configuram-se como "[...] instrumentos de renovação e/ou de construção da autonomia curricular da escola e do professor" (2003, p.337).

No decorrer da analises verificamos que as escolhas feitas pela professora com relação a temática do projeto pedagógico, das atividades e conteúdos e conhecimentos que irão incorporar o currículo escolar, pautam-se na concepção de Educação Física e estão de acordo com ideários políticos e pedagógicos que pregam não somente a reprodução, mas a produção, a criação e a recriação da cultura.

As escolhas da Professora Isabella com relação à temática e às atividades desenvolvidas no projeto pedagógico da área foram sustentadas por uma concepção de Educação e de Educação Física que considera os alunos sujeitos de suas próprias práticas. A escolha dos conteúdos escolares trabalhados seguiu a organização pedagógica prevista no projeto inicial, mas não estava fechada. Ela acompanhava, de certa forma, o movimento e os desdobramentos das aulas no currículo vivido.

# 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

> É muito gratificante reler as atividades que fizemos e perceber que fizemos muito mais do que lembrávamos, nesta nossa pratica os desafios são diários e acreditamos que o maior de todos é manter o entusiasmo mesmo com todas as dificuldades. Agradecemos a oportunidade de refletirmos a nossa pratica, suas contribuições foram muito importantes para nos motivar ainda mais.
> Um dos grandes dilemas da EF é a batalha TEORIA x PRATICA, nesses nossos encontros podemos saborear esta combinação maravilhosa, tivemos espaço para discutir nossos dilemas, angustias e aflição. Buscamos uma EF que vai além dos "Jardins floridos" da universidade, mas reconhecendo a importância da semente gerada lá durante a nossa formação acadêmica.
> Janaina você sempre será bem vinda em nosso humilde espaço, que os vínculos criados sejam duradouros e que gerem sempre resultados positivos. Mais uma vez agradecemos a oportunidade dada e esperamos ter correspondido as expectativas. (Professora Isabella e do Profº Paulo Henrique Sampaio em setembro de 2012[166]).

Concluir a escrita dessa dissertação, não foi tarefa fácil, principalmente se considerarmos a qualidade e quantidade de leituras realizadas e as informações que coletamos durante o período de nossa permanência em campo. Para nós, autores, fica sempre a sensação de que poderíamos ter feito mais! Principalmente, quando nos deparamos, em campo, com profissionais engajados e dispostos a contribuir, como foi o caso dos profissionais que participaram da experiência piloto e dos profissionais da EMEF "Educando em Equipe".

Aliás, o diálogo entre a teoria e o campo investigativo foi essencial para a construção do objeto de pesquisa. Percorremos um caminho árduo, truculento e sinuoso quando vimos nossa hipótese inicial da pesquisa "escorrer ralo abaixo". A iniciativa de realização da experiência piloto revelou-se fundamental, pois nos alertou para a necessidade de reavaliarmos os objetivos do projeto de pesquisa considerando a rica e ampla dimensão das questões que impulsionam a materialização do currículo no cotidiano escolar. Para que fosse possível compreender o que nos dizia o campo de estudo sobre as objetivações do currículo de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, foi necessário redimensionarmos o objetivo inicial e as questões que norteavam esse estudo.

Entendendo o conhecimento como uma construção permanente, nós nos propusemos investigar a construção diária de um currículo de Educação Física,

[166] Anotações feitas pelos professores de Educação Física da EMEF: Educando em Equipe, após realizarem a leitura de nosso diário de campo.

buscando analisar os referenciais e documentos teórico-metodológicos com que um professor participante ativo de um processo de revisão curricular lidava/mobilizava em seu dia a dia para a objetivação do currículo em ação, quais os condicionantes externos e internos influenciaram as escolhas e as formas desse sujeito perceber, explicar e descrever a organização e o trato pedagógico conferido aos conteúdos desse componente curricular no contexto educacional de trabalho. Esse objetivo suscitou algumas indagações: como ocorreria a construção e objetivação de um currículo nas aulas de Educação Física em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Serra/ES? Quais referenciais teóricos eram mobilizados por um professor de Educação Física para a seleção, organização e trato didático-pedagógico dos conteúdos oriundos dessa área? Questões amplas e difíceis de serem sintetizadas em respostas, essas questões nos levaram a trilhar um amplo caminho investigativo.

Foi necessário contextualizarmos os eixos e projetos da política educacional, analisando as ações desenvolvidas no processo de construção e elaboração do documento curricular no município de Serra/ES para identificar que fatores haviam contribuído para o afastamento dos professores do documento curricular. Assim, constatamos a presença do modelo de política curricular descentralizado/centralizado (PACHECO 2000), percebemos limitações com relação à garantia de participação dos professores nos encontros e discussões e a escrita do documento curricular fragmentada.

Constatamos que no lançamento das orientações curriculares do município de Serra, foram entregues apenas três exemplares para cada escola, o que consideramos uma quantidade pequena para divulgação, já que o ideal seria que cada professor atuante no município tivesse acesso às Orientações Curriculares. Relatamos que o processo de implementação das orientações curriculares ocorreu permeado por rupturas e descontinuidades devido à transição política e às consecutivas mudanças na secretaria de educação, na coordenação de área de Educação Física e no processo de Formação Continuada, mudanças que interferiram diretamente na implementação do documento curricular e que podem ter contribuído para o afastamento dos professores em relação ao documento.

Com relação ao documento curricular especifico da área de Educação Física, notamos a tentativa de articular as discussões teóricas às práticas desenvolvidas no

cotidiano escolar. Entretanto, como já mencionamos, o documento curricular de Educação Física apresentava alguns problemas de cunho teórico e epistemológico.

As observações e análises realizadas ao longo da pesquisa evidenciaram que apesar de a professora Isabella não mobilizar as orientações curriculares oficiais para área de Educação Física no seu dia a dia, ela não permanecia alheia ao processo de construção curricular, como mera reprodutora, pelo contrário, dentro dos limites impostos pelo sistema educacional no qual atua, ela desenvolveu várias ações em que pudemos constatar a autonomia e a sua autoria, como foi o caso da escolha da temática do projeto a ser desenvolvido. Ela também foi autora, construiu junto ao seu parceiro o projeto pedagógico da área de Educação Física, ordenando, assim, o currículo prescrito e vivido em aula, adaptando, inclusive, esse currículo à realidade educacional em que atuava.

Alias, registramos no acompanhamento diário de construção do currículo vivido ou currículo em ação, o empenho do corpo docente da escola em sistematizar registros, projetos, planejamentos e a organização curricular, preservando características de respeito à comunidade a que atendem.

O diálogo com autores como: Goodson (1998), Sacristan (2000), Pacheco (2000), Arroyo (1999, 2000, 2007 e 2011), Morgado (2003), Moreira (2000, 2001 e 2002) foi produtivo, na medida em que nos auxiliou na construção de um pensamento crítico em relação ao campo do currículo, ao processo de construção e implementação de propostas curriculares e ainda contribuiu para as análises da construção do currículo de Educação Física, bem como para a compreensão dos modos de ação da professora Isabella, conferindo-lhe centralidade no papel de professora, como construtora e propositora da política curricular na escola, sem perder de vista as tensões, os conflitos, as situações e a aparente neutralidade que permeiam o cotidiano escolar.

Percebemos que a construção do projeto pedagógico da área de Educação Física ocorreu de forma coletiva com a participação dos professores na medida do possível, em momentos de planejamento, e envolvia outros profissionais, além dos dois professores de Educação Física. Para Moreira (2003), os processos de construção e organização curricular devem ser geridos no contexto da própria escola, por meio de um intenso trabalho coletivo realizado pela comunidade escolar.

Para nós, ficou evidenciado que a professora Isabella teve como princípio e ponto de partida a realidade escolar e as experiências de seus alunos na construção

do currículo de Educação Física. O currículo de Educação Física objetivado ou modelado pela professora Isabella pautou-se na perspectiva de Educação Física para além das práticas desportivas, incluindo, em seu repertório, discussões sobre elementos históricos e culturais da realidade vivenciada por seus alunos.

As análises das relações pedagógicas e do projeto curricular da área, apontaram para movimentos de ruptura com a lógica formal e tradicional de organização e concepção de currículo e de currículo de Educação Física, tradicionalmente tidos como mera organização e sistematização do ensino, nas quais são listados e ordenados os conteúdos e os objetivos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo.

Afirmamos, por meio de análises do projeto, do trato pedagógico conferido ao conteúdo e das atividades propostas, que a concepção que permeia o trabalho pedagógico dos professores Paulo Henrique Sampaio e da professora Isabella aproxima-se de uma concepção de Educação Física na perspectiva da cultura corporal do movimento humano. O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores sinaliza a presença de um novo olhar sobre as aulas de Educação Física: um olhar dinâmico no sentido de que o conhecimento está em constante construção, um olhar que se abre, cria e valoriza significados e experiências particulares sobre a educação, a escola, a Educação Física e o currículo.

Identificamos, no contexto educacional estudado, a forte influência de condicionantes internos e externos que regulam o trabalho pedagógico, a construção curricular e, consequentemente, a autonomia e a autoria da professora Isabella. Entretanto, entendemos também que os professores têm refletido sobre essas questões e lançado mão de algumas estratégias, como o planejamento coletivo para sobrevivência e para fortalecimento pedagógico no cotidiano escolar.

Concluímos que os professores aproximam o currículo prescrito do currículo vivido quando constroem o currículo prescrito, quando transformam esse currículo e o reorganizam no âmbito do vivido, motivados pelo interesse, participação e interações dos sujeitos.

Ressaltamos que este trabalho procurou contribuir para dar visibilidade às ações empreendidas pelos professores, às situações, tensões e aos conflitos que circundam as relações pedagógicas e curriculares presentes na elaboração de políticas curriculares, bem como na escola pública, instituição na qual estudamos, na qual vamos, aos poucos, adquirindo experiência e nos constituindo professora.

Consideramos necessárias novas investidas, novas pesquisas e novas interpretações, por meio das quais seja possível, além da mudança dos olhares, a construção de propostas e ideias que contribuam para reflexões curriculares e pedagógicas capazes de ouvir tanto as crianças quanto os seus professores.

Acreditamos ser fundamental para pesquisadores e professores que refletem, pensam, discutem e teorizam sobre o currículo, que o façam não apenas tendo como referência o currículo prescrito oficial, mas que estejam atentos e tomem como ponto de partida o currículo vivido ou o currículo em ação Sacristan (2000) que é construído no cotidiano por professores, alunos, pedagogos e demais atores sociais que compõem o contexto educacional.

**REFERÊNCIAS:**

Andrade, R. **Professores/as de Educação Física e produção de diretrizes Curriculares: uma proposta participativa.** Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007. Disponível em **www.cbce.org.br/cd/resumos/206.pd**. Acesso em: 14/03/2012**.**

ARANDA, Mª Alice de M; LIMA P. Gomes e LIMA, A. B. **Estado, Políticas Educacionais e Gestão Democrática da Escola** no Brasil. Anais do XV ENDIPE – Encontro nacional de didática e prática de ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em www.ufgd.edu.br/.../**estado-politicas-educacionais**-e-gestao. Acesso em 13/07/2012.

_____, Mª Alice de M. **A participação como ponto de convergência na gestão da política educacional dos anos iniciais do século XXI.** ANAIS DO XV ENDIPE - Encontro nacional de didática e prática de ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010, disponível em www.ufgd.edu.br/.../estado-**politica**s-**educacionais**-e-**gestao**-democratica*.* Acesso em 24/07/2012.

ARCE, A**. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf. Acesso em 27/02/2013.

ARROYO, M. G. Experiências de Inovação educativa: O Currículo na prática escolar. **In: MOREIRA F. B. Currículo: Políticas e práticas** (coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), Campinas, SP, Ed. Papirus, 1999.

_____, M. G**. Oficio de mestre: imagens e autoimagens**. Petropolis, RJ Vozes *2000.*

_____, M. G**. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007,

_____, M. G **Currículos, Territórios em disputa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011- 2ª edição.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AZEVEDO, Janete M. L. de; AGUIAR Marcia A**. A Produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: Um olhar a partir da ANPED**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 77, Dezembro/2001, disponível em www.scielo.br/pdf/es/v**22n77**/7045.pdf, acesso em 21/01/2012.

BARRETTO, E. S. de Sá. **AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental.** São Paulo - Fundação Carlos Chagas Outubro/1995.

_____, E. S. de Sá. Tendências recentes do Currículo do ensino Fundamental no Brasil. IN BARRETO. E. S. de Sá (org.) **Os Currículos do Ensino Fundamental Para As Escolas Brasileiras**. Coleção Formação de professores. Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, Campinas, SP, 1998.

_____, E. S. de Sá. Tendências Recentes do Currículo na Escola Básica. Difusão de Idéias , Fundação Carlos Chagas, dezembro/2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

COULON A. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, Luís A. **"Os males do ziguezague"**. Presença Pedagógica, n. 6, 1995, p. 5-15.

DESTRO, Denise de Souza. **A Política Curricular em Educação Física de Juiz de Fora - MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática.** Dissertação (mestrado) Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2004.

DIAS, Graziany Penna. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física e as novas competências para o trabalhador**. Anais VII encontro fluminense de Educação Física escolar, Niteroí - R.J, Agosto – 2003. Disponível em www.uff.br/gef/anais-vii.doc.doc. Acesso em 28/02/2013.

FERRAZ, O. L. **A Educação Física escolar: conhecimento e especificidade, a questão da pré- escola**. Revista Paulista de Educação Física, supl. 2, 16-22, 1996. Disponível *em* citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/.pdf, . Acesso em 28/02/2013.

FERRETTI, C. J. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação.** Educação e Sociedade, vol.23 nº81 Campinas Dec. 2002. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100016, Acesso em 27/02/2013.

GOODSON, **Currículo: Teoria e História**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998

HOLANDA, F. H. de Oliveira; FRERES H.; GONÇALVES L. P. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009, disponível em www.armada**critica**.ufc.br/phocadownload. Acesso em 27/02/2013.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.** Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1, acesso em 12/02/2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, (9º reimpressão 2005).

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, M. P. N. **O Papel do Professor na Construção do Currículo.** Dissertação (mestrado em Educação e Psicologia) Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

MOREIRA, A. F. B. **Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.

_____, A. F. B. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa**. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001. Disponível em www.**curriculosemfronteiras**.org/vol1iss1articles/moreira.htm, acesso em 15/07/2012.

_____, A. F. B, e SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução In: Currículo, Cultura e Sociedade.. São Paulo, Cortez, 2002.

_____, A. F. B. **O Campo do Currículo no Brasil: construção no Contexto da *ANPED***. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.81-101, novembro 2002. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf, acesso em 20/07/2012.

_____, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Maio-Ago, nº 23.disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf, acesso em 28/02/2013.

MORGADO, J. C. **Projecto curricular e autonomia da escola: Possibilidades e constrangimentos**. Revista Galego-portuguesa de psicologia e educacion, N° 8 (Vol. 10)Ano 7°- 2003 ISSN:1138-2663, Portugal. Disponível em *ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6984/1/RGP_10-31.*pdf, acesso em 28/02/2013.

NEGRINE, A**.** Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. Pág. 61 - 93.

NOGUEIRA, M. de Oliveira. **A apropriação do conhecimento em sala de aula: Relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental,** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização ?** Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73,

Dezembro/00, p 139-161. Disponível em redalyc.uaemex.mx/pdf/873/87313697010.pdf. Acesso em 16/07/2012.

_____, J. A. A flebilização das políticas curriculares. Actas do seminário. O papel dos diversos atores educativos na construção de uma escola democrática. Minho, Portugal, 2000.

PRADO, M. E. B. Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações.** Biblioteca do curso **Gestão Escolar e Tecnologias,** disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto - Boletim 2003. Acesso em 28/02/2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA (PMS), Secretaria Municipal de Educação**. O Cotidiano Informativo da Secretaria de Educação: Relatório de Gestão,** Edição Especial, ano dezembro de 2008 a.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Curricular de Educação infantil ensino fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: ABBA gráfica e Editora, 2008b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Projeto político pedagógico**. Serra, ES, 2008c.

PROJETO PEDAGÓCIO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **O direito de brincar: a pipa como elemento da cultura corporal de movimento.** Escola Municipal de Ensino fundamental, Serra- ES, 2012.

RODRIGUES, R. M. **Construção identitária e processos relacionais de uma professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil** / Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2012.

SACRISTAN, J. **O currículo**: **uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de. VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

_____, T. T. Apresentação. In: GOODSON**, Currículo: Teoria e História**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA JUNIOR, Maurício. O saber e o fazer pedagógicos da educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ (org.) et al. **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Pro-teoria, 2001.

SOUZA, Rosa. F. DE. **Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

TEIXEIRA, V. Laneuville. **As propostas curriculares oficiais: Reinterpretações de uma instituição escolar. Anais da XXIV Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2001.** disponível www.anped.org.br/reunioes/24/T1282048987848.doc, acesso em 28 de junho de 2012.

TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de. VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

TURA, M. de L. R. **A observação do cotidiano escolar.** In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de. VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

**APÊNDICE A – Referências dos artigos do levantamento da temática de estudo**

Educação Física num currículo por competências: análise da proposta da Rede Municipal de Ensino de Recife (Marcílio Souza Junior, Porto Alegre). Anais do CONBRACE, Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-ROM.

A prática pedagógica da Educação Física e o currículo organizado por ciclos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – primeiras aproximações. (Maria Cecília Camargo Günther, Mônica Urroz Sanchotene e Rosane Maria Kreusburg Molina CONBRACE, 2005).

Construindo uma proposta curricular de educação física na rede estadual de ensino de Minas Gerais. (Aleluia Heringer Lisboa; Eustáquia Salvadora de Sousa; Maria Gláucia Costa Brandão e Vânia de Fátima Noronha Alves, CONBRACE, 2005)

Educação Física em ciclos de aprendizagens: análise da proposta da rede municipal de ensino de Recife (Marcílio Souza Júnior, CONBRACE, 2005)

Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: O que expressam os/as professores/as após uma década da implantação do currículo organizado por ciclos (Maria Cecília Camargo Günther; Vicente Molina Neto e Vera Regina de Oliveira Diehl, CONBRACE 2007).

A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife (Eliene Lacerda Pereira e Marcílio Souza Júnior, CONBRACE, 2011)

A Construção das políticas curriculares de educação Física para o estado de Mato Grosso (Luciane de Almeida Gomes e Éderson Andrade, CONBRACE, 2011)
Relações de gênero na aprendizagem dos conteúdos da proposta curricular do estado de São Paulo (Liane A. Roveran Uchoga e Helena Altmann, CONBRACE 2011)

Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula**.** (Carlos Eduardo Ferraço - ANPED 2000).

As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar (Vânia Laneuville Teixeira. ANPED, 2001).

Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar (Inês Barbosa de Oliveira. ANPED, 2003)

O Contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político: Diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo. (Denise de Souza Destro. ANPED, 2005).

Tendências teórico-metodologicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações (Ozerina Victor Oliveira, ANPED, 2005).

A Construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada por ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. (Débora Maria Nascimento, ANPED, 2006).

Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “ Velhas” concepções nas políticas curriculares.(Ana Oliveira, ANPED, 2007).

O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. (Danielle dos Santos Matheus. ANPED, 2009).

Políticas de currículo na formação de professores: Dois estudos de caso etnográficos. (Josefina Carmen Diaz de Mello. ANPED, 2010).

**APÊNDICE B – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA- MESTRADO**

Prezada Secretária de Educação,

Vimos por meio desta, informar a Vossa Senhoria que Janaina Esfalsini Figueira, funcionária deste município, é aluna do Programa de Pós - graduação em Educação Física, na área de concentração Estudos pedagógicos e sócio-culturais da Educação Física e Linha de pesquisa: Formação docente e currículo em Educação Física, área sob minha orientação, e estamos interessadas em realizar um estudo sobre o processo de revisão curricular e seus desdobramentos no âmbito escolar. Para isso, será necessário realizar alguns procedimentos metodológicos, como: analisar documentos pertencentes ao órgão central e à escola, acompanhar as aulas Educação Física, bem como a rotina diária da instituição de ensino pesquisada, entrevistar profissionais e, caso seja necessário, fotografar situações. Por isso, estamos enviando uma cópia do projeto: “Documento Curricular: modelações, desconstruções e (re) construções nas aulas de Educação Física de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Serra/ES” (título provisório), para análise e solicitando sua autorização para realização.

Certas de contar com sua consideração especial, agradecemos e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente;

Zenólia Christina Campos Figueiredo

Diretora do Centro de Educação Física e Desportos

**APÊNDICE C– Termo de consentimento livre e esclarecido**

Você está sendo convidado a participar de um estudo intitulado**: DOCUMENTO CURRICULAR: MODELAÇÕES, DESCONTRUÇÕES E (Re) CONSTRUÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICPAL DE ENSINO DA SERRA.**

**Objetivos:**

- Identificar as apropriações que o professores de Educação Física fazem do Documento de Orientação Curricular em momentos de planejamentos, estudos ou formações continuadas;

- Contribuir para a construção de novas possibilidades de se pensar o currículo e sua práxis no cotidiano das aulas de Educação Física e das unidades de ensino;

- Identificar as contradições externas entre as várias dimensões do documento oficial de Orientação Curricular de Educação Física e sua modelação no cotidiano escolar;

- Apontar a diversificação dos sentidos e significados que os atores sociais imprimem sobre a prática;

- Identificar rupturas e continuidades de problemas relacionados à trajetória dos educadores ao longo da vida profissional, seu sentimento de pertença ou não aos fazeres e saberes da Educação Física;

Informamos que a qualquer momento que você achar conveniente, poderá solicitar ao pesquisador que retire as informações relacionadas a seus dados na pesquisa.

**Confidencialidade:**

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar alguma situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória e será utilizado apenas material autorizado. Caso existam nomes ou referências a locais ou a outras pessoas, tais informações não serão citadas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo a sua relação com o pesquisador, com a instituição que forneceu os seus dados ou com a instituição onde você trabalha.

Atenciosamente;

_____

JANAINA ESFALSINI FIGUEIRA

**APÊNDICE D – Declaração de Consentimento**

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu_____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido (a) sobre as questões referentes à pesquisa, consinto na utilização da entrevista e nas observações de minhas aulas para esse estudo.

Assinatura:_____

Data:_____

**APÊNDICE E– Entrevista com a Professora Isabella**

Roteiro da entrevista

Data: 23 de agosto de 2012

Inicio: 13h e 50 Termino: 15h Tempo de duração da entrevista: 1h e 10m

Dados Pessoais:

**a)Nome:**

**b) Idade**: 32 anos

**c)Telefone**

d)E-mail:

**e)Instituição na qual se formou:** Universidade Federal do Espírito Santo

**f)Tempo de formação: 9 anos**

**g)Experiência profissional**: atuei em creche, escolas particulares, no SOE serviço de orientação ao exercício físico, em unidades de saúde, em academias e nas rede municipais de ensino de Vitória e Serra com as séries iniciais e finais do ensino fundamental e com a EJA.

**h)Função atual:** professora de Educação física da rede municipal de Serra atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e da rede municipal de Vitória nas séries finais do ensino fundamental e do EJA

**i)tempo de atuação no município e tempo de atuação nesta unidade de ensino:** 4 anos e na 3 anos nesta unidade de ensino

**j) Fale sobre sua experiência profissional: qual o caminho percorrido até chegar a esta instituição?**

Após formada dei aula de hidroginástica, natação e educação física em escolas particulares como a Portinari e Domus, atuei três anos contratada no Serviço de Orientação ao exercício físico SOE, depois passei no 1º concurso publico que prestei.

**1) Você participou do processo de Revisão Curricular realizado pela SEDU/Serra nos anos de 2008? Comente um pouco suas impressões sobre o processo e sua participação.**

Participei. Durante a construção não tava bem claro para mim que seria um documento que a gente ia utilizar na escola, mas eu achei muito interessante, por que tudo que era abordado lá fazia parte de um aprendizado que eu havia tido na faculdade, eu lembro que eles estavam tentando mudar a roupagem dos professores que já trabalhavam na Serra. Lembro que quando vinha às discussões alguns professores mais antigos falavam de uma educação física mais esportivizante valorizando muito a questão daquelas competições que tinham e que tem ainda na Serra, então era mais ou menos a questão dessa mudança que gente percebia que tinha muito essas falas né dos mais antigos falavam muito da Educação Física esportivizante e os que estavam chegando falavam mais dessa educação física crítica, mais voltada pro lado cultural, enfim eu achei muito produtivo o processo.

**a) Você diz que não estava claro que estavam fazendo um documento pra ser trabalhado na escola, o que você pensava que estava sendo produzido naqueles encontros?**

Eu achava que estava se produzindo uma... Não um documento material, documento, mas uma nova prática dos professores, aquilo ali como uma formação que auxiliasse aos professores mudarem aquela visão de educação física dentro das escolas, mas não um documento que seria a base entendeu.

**2) Essa participação no processo de revisão curricular influencia suas escolhas com relação aos conteúdos ou metodologias utilizadas em suas aulas? Comente:**

Então, ai que vem a minha formação, minha formação se aproximou muito desse documento, como se aproxima muito, ta muito parecida com o que eu penso com o que eu vejo como metodologia de aulas.

**a) Você menciona uma aproximação de sua formação com os referenciais do documento Curricular. Explique:**

Aproxima-se no sentido de ver a criança o aluno como um ser social que a gente tem que trabalhar ele para viver numa sociedade, ampliar cultura, não ficar só no fazer, no movimento pelo movimento, mas colocar para a criança o porquê de ta fazendo aquele movimento, tá tendo aquela matéria, uma visão mais crítica que a criança construa não só a partir das coisas que ela traz de casa, mas que ela pegue na escola e que ela possa fazer uma coisa diferente com aquilo, tipo construir a partir daquilo que a gente tá ensinando, então assim eu entendo que esse documento veio entender a educação Física não só pelo fazer do movimento, jogar a bola simplesmente por jogar é preciso que o aluno entenda porque ta fazendo aquilo naquele momento.

**3) Existe algum trabalho que você não fazia antes e que começou a fazer depois de ter passado pelas experiências que constituíram o processo de revisão curricular?**

Então o de revisão, por enquanto não! Mas a questão da formação Continuada que veio apresentar grande diferença, toda a formação que tem alguma coisa que eu possa estar aproveitando, eu aproveito eu engrandeço o que eu tenho de conteúdo eu crio em cima daquilo, então as formações são muito produtivas para mim.

**4) Após o fim do processo de revisão das diretrizes curriculares, como se deu a continuidade do trabalho em torno do documento durante a ~~na~~ Formação de Continuada?**

Então eu fiquei grávida entrei de licença, perdi alguns encaminhamentos, acredito que ficou meio que um vão, por isso acho que eu não entendi a questão deste documento como currículo, até mesmo no ano em que o Yuri estava eu faltei algumas formações esse momento de gravidez e licença maternidade ficou um vão.

**5) Você fez uso do documento curricular esse ano?**

Fizemos um estudo que foi ótimo, teve muitas idéias que me auxiliaram nos porquês sobre o que eu já fazia. Depois que eu fiquei grávida, meu perfil de professora mudou um pouquinho, antigamente eu lia muito em casa, trazia muito coisa para

casa, hoje em dia eu deixo pra fazer na escola e às vezes na escola a gente não tem muito tempo.

**a)Quando eu estou te perguntando se você fez uso, estou questionando para você analisar se as aulas e os projetos desenvolvidos na escola este ano, esses projetos tiveram suas origens a partir do documento curricular?**

Eu me baseio sempre no projeto institucional, a partir do momento que é construído o projeto institucional, pelo menos lá na escola a Maysa tende a passar pra gente e ai a gente monta em cima do projeto tudo o que eu vou trabalhar durante o ano.

**6) Quais outras referências são mobilizadas para o desenvolvimento do currículo ou prática pedagógica ou aula?**

Eu tenho muitos livros práticos que eu gosto muito de idéias sugestões de brincadeiras, jogos de roda que antigamente ficavam aqui em casa, agora ficam na escola, ai eu tentei separar os mais infantis eu deixe no Jorge Amado, os que são de 5ª a 8ª eu deixei no João Bandeira e os que eu trabalho mais com EJA, eu deixei no Ceciliano eu tenho muito coisa teórica porque eu faço muito trabalho teórico.

**a) Vamos falar, especificamente, do Jorge Amado. Que referências você mobilizou neste sentido, além dos livros de sugestões práticas?**

No Jorge Amado eu utilizo muito a questão do Valter Bracht de tirar essa coisa do esporte só pelo esporte, o referencial do Elenor Kunz do saber fazer, entendeu acabo que eu não trabalho o esporte.

**b)Você falou sobre o projeto institucional. Quais foram os referenciais que te motivaram para a construção do projeto institucional, de onde surgiram as ideias?**

Bom, a oficina de pipa surgiu a partir da formação que a gente fez o ano passado entre os professores, o do primeiro ano que é sobre os jogos de tabuleiro eu já tinha muito desejo de fazer isso no ano passado à gente começou a tentar trabalhar com os primeiros anos e não deu muito certo por questões de materiais, depois a gente foi conseguindo material e a gente mais material do que o ano passado para trabalhar os jogos educativos. O segundo ano veio por sugestão da Maysa que ela nos auxiliou foi à questão da arca de Noé dos bichos, o 2º ano eu to até acoplando agora as outras turmas, porque são duas salas só então acaba que fica um pouco difícil de trabalhar um conteúdo só com eles.

**7) Comente, em linhas gerais, sobre o processo de formação continuada ofertado pela SEDU/Serra anos 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012?**

No primeiro momento era o Roger que fazia as formações, então ele conseguia mobilizar tanto a parte teórica quanto a parte prática, a cada texto que ele trazia ele tentava conciliar a pratica, quando o professor levava alguma coisa ele engajava aquele texto, então era muito interessante, eu achei muito legal ele ter esse gancho entre a teoria e prática, a gente acabava discutindo muito o que poderia ser feito, o que poderia ser melhorado, o que foi legal e o que não foi na oficina, às vezes os professores levavam até vídeos de aula e a gente diagnosticava.

Ai depois (2009) entrou o Yuri também continuou com a questão das oficinas que dava muito certo foi onde eu perdi algumas.
E ai veio a Marina, depois de eu ter voltado da licença e ai teve uma quebra, mas eu lembro que já vinha antes mesmo da Marina entrar, nesse tempo que estive de

licença parece que ficou sem coordenador um tempo e ai os professores estavam tentando se mobilizar para não acabar a questão da Formação e ai a Marina entrou ( 2011) e ela deixou bem claro que ela não estava satisfeita que foi meio que forçado, mas alguém tinha que abraçar e ela acabou indo e tentando mobilizar a gente para o lado do estudo dela, que eu entendi era sobre psicanálise, todo texto que ela levava e ai criou um vazio assim muito grande porque a gente ia pra lá mais pra conversa e trocar ideia entre os professores do que pra escutar o que ela tinha para falar.

**8) No decorrer do tempo em que atua na rede municipal de Serra/ES e participa dos encontros de formação continuada, qual concepção sobre a disciplina de Educação Física você diria que predomina no currículo das escolas do município?**

Eu não sei precisar bem, eu vejo muita gente trabalhando a parte do esporte, mas assim não tenho muita noção.

**a) Baseando-se nas discussões que você acompanha na formação continuada e pelas escolas que você passou, o que você pode relatar?**

Olha não tive dificuldades de implementar os projetos quando comecei atuar na Serra, as pedagogas sempre me apoiaram. No Jorge Amado quando eu cheguei eram trabalhadas outras coisas, não vi muito essa prática desportivizante não.

**9) Descreva o que você entende por currículo?**

È o objetivo da educação escolar tanto da educação física como da escola, o currículo é quem vai nortear a prática pedagógica, nele nos vamos dizer o que ensinar e como ensinar, diferenciando em cada ambiente escolar, é o documento que vai dizer o que você vai ensinar naquela série, naquele momento, então o currículo é que vai nortear eu acho que ele anda junto tanto com o PPP quanto com o projeto institucional e o projeto de cada professor, ele vai dar um norte para duas coisas.

**10) Como você trabalha o currículo dessa disciplina, quais critérios influenciam a seleção e organização dos conteúdos?**

Trabalho fazendo um gancho entre o currículo e o projeto institucional, por que na verdade o projeto político pedagógico já é engajado no projeto institucional, as pedagogas sempre pegam coisas do PPP para estarem elaborando o projeto institucional, então o projeto institucional já vem meio que preparado para a gente montar o projeto em si.

**a) Que critérios influenciam essa seleção, por exemplo: “hoje eu vou fazer essa atividade, com essa turma...” você se baseia em quê?**

Baseio-me no projeto que estou propondo para aquela turma, tipo o projeto de pipa que acabou transformando-se em brinquedos que voam a gente tava propondo para eles ampliarem o conhecimento em torno daquilo que é uma pipa, quais são os perigos e ai tudo que gira em torno do tema brinquedos que voam a gente tá tentando fazer com que a criança abra um leque daquilo que ela já conhece daquilo que ela já traz de casa e conhece para aquilo que ela vai ampliar dentro da escola.

**b) Como você organiza essas atividades?**

Organizo a partir das ideias que vão surgindo, trocando de ideias principalmente com Alexandre, algumas coisas que a gente busca na Internet, outras coisas que a

gente busca em livros, alguma coisa que eu dou ideia ele complementa, o trabalho em dupla é muito bom por conta disso. Você vem como uma idéia e a pessoa fala: não vamos fazer assim por quanto disso e disso.

**11) Você atende a várias turmas de diferentes faixas etárias. Onde busca referências teóricas para o planejamento das atividades?**

Eu gosto muito daquele livrinho que o caderno pedagógico traz aquela parte que vem falando mais ou menos das faixas etárias, das séries, o que é aprendizagem de cada série, os PCNS também trazem um pouco disso às vezes e eu recorro aos PCNS, mas eu não fico muito engessada, porque eu acho assim: à criança a gente tem que colocar desafios para elas independente da faixa etária, lógico que tem movimento que a gente sabe que algumas crianças naquele momento não são capazes de fazer em uma determinada idade, mas eu tento engajar a partir deste documento.

**a)Você falou sobre o texto que fica no caderno pedagógico. Qual é o nome dele?**

Não é texto não, é um documento da Serra mesmo é o plano de ensino.

**12) Como e quando surgiu a opção por elaborar um projeto pedagógico para abordar um tema em suas aulas?**

Então, eu tinha acabado de sair da faculdade, ai eu tive a oportunidade de trabalho num colégio pequenino particular chamado Domus próximo a FAESA, e ai eu conheci uma pedagoga ela me convidou para trabalhar, ai eu falei para ela: “

Nunca dei aula no ensino fundamental, já tinha dado aula na creche em no período que cursava faculdade, mas não tinha experiência com o ensino fundamental”.

Ela falou: “ Vou te ajudando”.

Eu não sabia o que fazer além dar bola, dar bola, dar bola e ai através de conversa ela começou a falar:

-“ Elisa vamos tentar trazer o que você aprendeu na faculdade o que você esta aprendendo sobre teoria, você fazia parte do grupo de estudo traz para mim e vamos tentar saber quais referenciais você usa que a gente pode ter aqui na escola”.

Ai eu fui levando e a gente foi conversando foi quando ela falou assim:

“-Elisa vamos começar a fazer projetos, a gente monta projetos junto aos professores de sala de aula, assim a professora tal vai trabalhar tal projeto dentro da sala de aula, O que a Educação Física pode fazer para ajudar?

Assim eu montei de cada sala um projeto pra trabalhar nas aulas de Educação Física a partir do projeto do professor e os meninos começaram a gostar muito e ai o que eu fazia eu revezava aquela aula de dar a bola o futebol com o trabalho do projeto que sempre foi muito bem aceito pelos alunos. Eu achei muito interessante porque os professores trocavam ideia comigo tipo:

- “Faz isso assim, assim, você pode fazer tal brincadeira então que a gente pode fazer coreografia, música.”

ai comecei a trabalhar assim, depois disso eu abracei e tudo quanto é escola que eu trabalho eu tento fazer projeto e trabalho engajados com as questões que estão sendo trabalhadas em sala de aula. Foi a partir desta pedagoga que meio que me

abraçou como uma mãe assim né, eu penei muito pro final do ano mais o menos no mês de agosto que eu falei assim;

"- Essa é aquela aula que eu quero dar".

**13) Nesse período em que acompanhei as aulas, vocês optaram por trabalhar com um projeto envolvendo a pipa, o projeto ganhou ~~a~~ amplitude e transformou-se em "brinquedos que voam", o que influenciou ou motivou essa escolha?**

A questão das oficinas do ano passado né, nós tivemos oficinas de capoeira, de pipa, a de brincadeiras e ai a oficina de pipa me chamou muita atenção pela facilidade que a criança teria de fazer o brinquedo dentro de casa ou na rua com outro colega e ai calhou dessa oficina se engajar no projeto institucional desse ano, e a sugestão que a gente tinha o ano passado era mesmo essa. O que fosse daquele momento se engajando com o projeto institucional a gente ia trabalhando.

**a) Como vocês estabeleceram a articulação dos conteúdos pertinentes à disciplina Educação Física neste projeto?**

Bom à gente pensou em estar fazendo oficinas com as crianças, ta colocando para as crianças os perigos de soltar pipa, o que a pipa se constitui com amplitude cultural, o que eles trazem de casa enquanto conhecimento sobre os brinquedos que voam e a partir da pipa foi se ampliando para brinquedos que voam, foram surgindo novas ideias.

**b) Já que você abordou essa questão, sobre a dimensão que o projeto tomou no decorrer das aulas, devido a aceitação por parte dos alunos, eu percebi que vocês planejaram várias atividades contemplando essa nova configuração, entretanto, não fizeram modificações escritas no projeto, por quê?**

Bom eu tenho uma grande dificuldade, porque o tempo da escola é um tempo curto de se planejar de ter essa mobilização de estar escrevendo e ta registrando e a questão de ter responsabilidade de casa e de outros empregos, calha da gente não consegui ter essa questão dos registros, que é realmente uma falha, porque até mesmo para um feedback dos meninos né, os meninos gostam. Hoje eu estava falando com Alexandre que nós vamos ficar a semana que vem toda em sala, para conversar sobre o projeto com as crianças e para que eles façam uma avaliação quanto esse projeto, o que eles aprenderam com isso, qual o efeito que surgiu e aí ampliar essa discussões com os alunos, ás vezes a gente faz essas discussões, mas na quadra é um ambiente que por ser muito grande e os meninos ficarem muito ansiosos pelo brincar não dá tanto tempo, eles ficam muito agitados querem brincar, movimentar-se.

**14) Qual sua avaliação sobre o projeto desenvolvido com os 3º^s^ anos e 3ª^s^ séries? E com os 1º^s^ anos e 2º^s^ anos?**

Primeiro vamos falar das 3ª séries nós tivemos uma dificuldade disciplinar em um primeiro momento que deu uma desanimada, mas que surpreendeu no projeto, porque foram os meninos que mais auxiliaram na questão da pipa, mas trouxeram coisas conhecimento de fora pra ta ajudando a gente no momento das pipas, então surpreendeu nesse sentido e os 3º anos pelo encantamento teve muito encantamento da questão do aprender o manusear, o fazer, as meninas estarem fazendo, os meninos verem que as meninas também podem brincar de pipa, que as meninas também se divertem com a pipa e no momento da brincadeira ninguém

diferencia menina ta brincando de pipa, eles tão vendo que ta todo mundo brincando então para eles tanto faz como fez o menino e a menina estão ali no mesmo ambiente, então assim me surpreendeu, porque no inicio os meninos questionaram muito isso sabe: - Pipa é brincadeira de menino, então tiveram muitas questões que me surpreenderam, e tá sendo muito gratificante acho que a gente tá tendo um resultado muito bom!

E em relação aos 1º anos e 2º anos, os segundo anos ficou muito aquém do que a gente pensava, porque como são duas turmas e o horário não facilita a gente acabou acoplando eles no projeto do primeiro ano e agora no projeto de brinquedos que voam, a gente acabou que dando os dois conteúdos para eles e ai ficou meio a desejar neste sentido de ter um referencial só deles.

Com os 1º anos foi muito produtivo até que nos dias de chuva a gente ta conseguindo fazer com eles sentem no refeitório concentrem mais, tragam um pouco da parceria da coletividade que eu acho muito importante no primeiro ano, a questão da rodinha, a questão de sentar com o colega de visualizar o colega brincando com ele, porque quando eles chegam à escola de ensino fundamental eles trazem muito da creche aquela idéia “do é meu” do individualismo e quando eles entram numa escola maior existe a dificuldade da troca, então ta produtivo neste sentido dos alunos sentarem e brincarem juntos, ás vezes nos trocamos os grupinhos pra não ficar aquela panelinha com os mesmos coleguinhas.

**15) Você percebe alguma diferença com o trabalho a partir de projetos?**

Percebo diferença no sentido de amplitude de conhecimento, tipo você sabe quando tem um inicio meio e fim e você alcança um objetivo, você visualiza aquele objetivo sendo alcançado, por exemplo, você esta dando um conteúdo, só que este conteúdo não esta sem nexo ou motivo, você trabalhando com o motivo de uma aprendizagem do aluno, tem um porque você esta trabalhando com aquele conteúdo naquele momento.

**16) Quais fatores externos ou internos vêm contribuindo ou dificultando a materialização dos conteúdos em suas aulas?**

**Tá, fatores externos:**

- O que contribui é a comunidade ali ajuda muito os pais são presentes, as crianças são bem amparadas, você vê que os pais buscam as crianças, tão ali você visualiza os pais entrando e saindo, eles te preocupação de estarem buscando as crianças na escola, então a gente tem muita resposta por conta dessa presença dos pais. Não são aquelas crianças jogadas dentro da escola e tipo não sei quem é o pai, não sei quem é mãe, quem é a comunidade, então a comunidade que a gente trabalha do Jorge Amado é muito boa.

- Dificuldade externa: a política pública atualmente ta muito difícil, então tudo parece que emperra você solicita alguma coisa e a questão da política a gente bate de frente não pode, não tem verba, não tem enfim isso dificulta muito trabalho do professor, não só lá, mas em todo lugar.

**Fatores internos;**

O que contribui: a escola tem um ambiente bom de trabalho, as pessoas que trabalham ali são pessoas comprometidas, o grupo é um grupo que você vê que trabalha dentro de sala de aula e quando você precisa, trabalha junto com você em parceria então assim a equipe do Jorge Amado é muito boa; o espaço físico da

escola é muito bom; meus parceiros, meus amigos que trabalham comigo na educação Física sempre abraçam minhas malucas ideias e sempre dão novas ideias que engrandecem as ideias que a gente vai tendo; as crianças abraçam todas as ideias, se encantam com tudo que a gente faz, parece que é tudo muito mágico para elas, então o ser criança para mim é muito bom me encanta muito, visualizar aquela felicidade delas isso me encanta muito e eu vejo essa resposta imediata nas crianças é assim eu dei uma aula e eu sei que vai ser produtiva eu vejo a resposta no mesmo momento, então essa questão interna é muito produtiva.

**O que dificulta internamente**: falta de material, a higiene da quadra me dificulta um pouco o trabalho e o tempo relógio muito é uma grande dificuldade principalmente porque a questão do planejamento da professora regente ta acoplado a aula de Educação Física, então cinco minutos pra gente não faz diferença, mas para um professora que ta esperando faz então tudo é muito batidinho, ás vezes tem um conteúdo para dar e requer um tempo maior e a gente percebe que ali não vai dar engraçado né, por exemplo, às vezes no João Bandeira eu to trabalhando algum conteúdo e ai bate o sinal, mas eu consigo terminar porque não tem essa questão de outra professora esperando para fazer planejamento, porque as aulas de educação física não são planejamentos de outros professores.

Outra questão que dificulta foi a redução das aulas de educação física, antigamente a gente tinha três aulas, hoje a gente tem duas aulas, o que aumentou o número de turma por professor e diminuiu o número de professores dentro da escola, isso dificulta muito porque a gente deixa a desejar no fator de conteúdo para dar para dar para as crianças e as crianças perdem muito na aprendizagem, porque é o momento em que elas tem estar saindo da sala de aula para estar indo pra outro ambiente onde ela vai aprender outras coisas e com essa redução de aulas ocorre a diminuição desse tempo da criança, esse tempo de três aulas para duas aulas e aumentando o número de turmas para o professor, fica muito ruim porque o professor tem que da conta de muita turma e acontece como a gente esta deixando a desejar no segundo ano que a gente não tá dando conta de dar o projeto que a gente tinha com eles de estar trabalhando bichos da Arca de Noé em conjunto do projeto institucional e a gente não deu conta.

**a)Quantas turmas você tinha o ano passado?** Sete

**b) Esse ano você tem quantas?** 10

**c) Então aumentaram três turmas?** Foi

**17) Você costuma realizar algum registro antes ou depois de suas aulas?Explique:**

Então antes a gente faz o caderno pedagógico e a pedagoga tem o hábito de estar acompanhando, existe também a escrita do projeto todo ano a gente faz um projeto e a Maysa cobra muito isso, quando ela faz o projeto institucional ela logo fala qual vai ser o projeto da educação física, da artes.

Agora depois das aulas dadas a gente não faz, temos certa dificuldade de colocar no papel.

**a) Quais são essas dificuldades?**

Tempo que não temos dentro da escola de estarmos colocando no papel o que foi feito e tempo fora da escola também

**18) Quais documentos oficiais norteiam o seu trabalho pedagógico?**

Os PCNS ajudam muito com sugestão de conteúdos, livros práticos e o plano de ensino da área de Educação física do município da Serra

**19) Como você realiza as avaliações dos alunos?**

Então ai depende do projeto, no ano passado nos fizemos dois tipos de avaliação, nos fizemos uma avaliação em que os alunos no final do trimestre colocavam no papel as aulas que eles mais gostavam o que eles produziram com aquelas aulas e no outro trimestre a gente fez um diagnóstico tanto qualitativo, quanto quantitativo tipo de participação e de comportamento dos meninos durante a aula, onde eles falaram como eles se viam nas aulas de educação física, eles mesmo foram colocando suas posições, então eles se visualizaram e visualizaram os colegas dentro da aula.

Esse ano a gente ta com a intenção de fazer a avaliação sobre os projetos primeiro a partir do que eles produziram, o que os projetos possibilitaram de conhecimento e com os alunos dos 1º anos a questão da conversa, minhas avaliações são sempre em forma de conversa. Sempre colocando a aluno para que ele se visualize dentro da aula, sobre o que ele aprendeu, qual seu comportamento é a partir daí que surge minhas avaliações e na minha própria visão durante as aulas.

**20) Alguma questão que não foi abordada, mas que você considere relevante relatar.**

Sim a importância do trabalho em dupla, eu acho que é uma aprendizagem, enfim tem três anos que eu trabalho em dupla e não me arrependi em momento algum e mesmo com mudança de pessoas, de personalidades, de jeito de lidar com aluno, sempre teve assim coisas produtivas e muita troca de ideias. O trabalho em dupla eu acho que poderia ser uma ideia para escolas que tem dois, ou três professores, porque as vezes o trabalho de dois professores no mesmo ambiente com duas atividades diferentes atrapalha mais do que ajuda, porque o barulho é muito grande, são duas turmas, quando a gente tem a mesma atividade, os alunos nos mesmos momentos fazendo as mesmas coisas a atividade é a mesma, o momento de escutar é o mesmo.

Porque às vezes um professor ta explicando a brincadeira, enquanto o outro já ta no meio da brincadeira fica muito difícil, esse trabalho em dupla para mim é uma parceria muito boa. Vale apena começou no Jorge Amado e agora eu por coincidência eu to trabalhando em dupla no EJA , mas conta do perfil mesmo do EJA e o trabalho que a gente ta fazendo lá ta sendo muito produtivo e positivo.

## APÊNDICE F – Cartas de Agradecimento à professora colaboradora e seu colega

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA- MESTRADO**

Professores,

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão pela colaboração com a pesquisa que estamos realizando, ressaltamos a importância da relação estabelecida entre nós, assim como a disponibilidade e o acolhimento que tivemos de sua parte para a consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal compreender quais referenciais e documentos teórico-metodológicos um professor de Educação Física, participante ativo de um processo de revisão curricular lida/mobiliza em seu dia a dia para a objetivação do currículo em ação.

Vencida a etapa de coleta e na fase de análise interpretativa dos dados, caminhando para a qualificação do texto, informamos nossa retirada da escola. No entanto, reafirmamos nosso compromisso de, ao final da pesquisa, compartilhar nossas percepções.

Esperamos agendar uma data para que possamos apresentar a finalização da pesquisa com todos os dados discutidos e analisados.

Comprometemo-nos, ainda, a utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas, identificando-as com o nome fictício escolhido por você.

Até breve.

Janaina Esfalsini Figueira

(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física)

Zenólia Christina Campos Figueiredo

(Professora orientadora)

## APÊNDICE G – Carta de Agradecimento a Escola de Ensino Fundamental

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA- MESTRADO**

Prezados,

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão pela colaboração com a pesquisa que estamos realizando, ressaltando a importância da relação estabelecida entre nós e toda a instituição, assim como a disponibilidade e acolhimento que tivemos por parte de vocês para a consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal compreender quais referenciais e documentos teórico-metodológicos um professor de Educação Física, participante ativo de um processo de revisão curricular lida/mobiliza em seu dia a dia para a objetivação do currículo em ação.

Vencida a etapa de coleta e na fase de análise interpretativa dos dados, caminhando para a qualificação do texto, informamos nossa retirada da escola. No entanto, reafirmamos nosso compromisso de, ao final, compartilhar nossas percepções.

Esperamos agendar uma data, para que possamos apresentar a finalização da pesquisa com todos os dados discutidos e analisados.

Comprometemo-nos, ainda, a utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas, identificando a escola e os professores com os nomes fictícios escolhidos por vocês.

Até breve.

Janaina Esfalsini Figueira

(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES)

Zenólia Christina Campos Figueiredo

(Professora orientadora)

## ANEXO I- Carta de Autorização da Secretaria Municipal de Educação

**PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OF. SEDU Nº 2.188/2011.

Serra, 22 de junho de 2011.

Prezada Senhora,

Em atenção a solicitação de V.Sª contida no documento datado de 21/06/2011, autorizamos a aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e também funcionária deste Município, Sra. Janaína Esfalsini Figueira, a desenvolver a Pesquisa "Formação Docente e Currículo em Educação Física, nas Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra.

Atenciosamente,

**IZOLINA MARCIA LAMAS SILVA**
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Ilma. Senhora
**Profª. Drª. ZENOLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO**
Orientadora - UFES

Rua Alpheu Correa Pimentel, 140, Centro – Serra – ES
Tel.: (27) 3251-9335 – E-mail: sedu@serra.es.gov.br

## ANEXO II- Autorização do Conselho de Ética na Pesquisa

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - Campus Goiabeira

### PROJETO DE PESQUISA

**Título:** DOCUMENTO CURRICULAR: DESCONTRUÇÕES E (Re) CONSTRUÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DA SERRA. ( título provisório)

**Área Temática:**

**Pesquisador:** JANAINA ESFALSINI FIGUEIRA **Versão:** 2

**Instituição:** Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo **CAAE:** 03783312.0.0000.5542

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 43546

**Data da** 05/07/2012

**Apresentação do Projeto:**

Adequado

**Objetivo da Pesquisa:**

Adequado

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequado

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Alterações solicitadas atendidas

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Alterações solicitadas atendidas

**Recomendações:**

Alterações solicitadas atendidas

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado (sem conflitos éticos)

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto com alterações solicitadas atendidas e sem conflitos éticos. Projeto aprovado.

VITORIA, 25 de Junho de 2012

Assinado por:
Thiago Drumond Moraes

**ANEXO III - Carta de Consentimento da escola pesquisada**

Instituição:.....

Nome da diretora:.....

Endereço:.....

Cidade..... Cep.....

Telefone .....

Email:.....

Declaro que a professora Janaina Esfalsini Figueira está autorizada a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada “Documento Curricular: modelações, desconstruções e (re) construções nas aulas de Educação Física de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Serra/ES” (título provisório), a partir do mês de março de 2012.

Além de realizar observações durante as aulas de Educação Física, será necessário realizar entrevistas com os professores e com a equipe pedagógica, caso necessário. Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade da instituição e dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações.

Serra, 06 de março de 2012.

_____

Assinatura da Diretor

## Anexo IV – Projetos de Serra/ES 2009-2012

**PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA**
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA**

| ANO | Educação Infantil | Ensino Fundamental | Total Geral |
|---|---|---|---|
| **2009** | 13.457 | 43.069 | 56.526 |
| **2010** | 13.952 | 45.502 | 59.454 |
| **2011** | 15.614 | 45.901 | 61.515 |
| **2012** | 15.832 | 46.517 | 62.349 |

**PROJETOS/ATIVIDADES:**

- **ESCOLA QUE PROTEGE (UFES e PMS)**
- **REDE DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE**
- **PROJETO SEMEANDO CIDADANIA:** a ser implantado nos CMEI's.
- **ASSESSIBILIDADE**
- **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA 100% DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**
- **INSERÇÃO DAS ÁRES DE CONHECIMENTO ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CMEI's E ARTES NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**
- **AQUISIÇÃO DE CARTEIRAS ESCOLARES COM MATERIAL ECOLOGICAMENTE CORRETO**

| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Prog. Integração AABB Comunidade (FUND. BANCO DO BRASIL e PMS): Público alvo:** 100 alunos de 3ª e 4ª séries da EMEF Leonel de Moura Brizola | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | Alunos |
| **Prog. Escola Aberta - FEFS (Funcionamento das Escolas aos Finais de Semana): ESCOLA ABERTA (MEC/UNESCO/PMS): atendimento aos munícipes em 20 EMEF** | 192.524 | 128.756 | 137.156 | 126.182 | Aprox.. 137.156 | Munícipes |
| **Jogos Escolares da Serra - JES** | 1.500 | 1.600 | 780 | 1.500 | 1.650 | Alunos |
| **Programa Mais Educação (MEC e PMS)**: **alunos** em turno integral | ----- | 2.313 | 3.900 | 3.020 | 3.200 | Alunos |
| | ----- | 14 | 30 | 31 | 27 | UE |
| **Prog. Educação em Valores Humanos** | ----- | 2.406 | 3.352 | 6.922 | 8.393 | Alunos |
| | ----- | 234 | 327 | 634 | 841 | Profissionais |
| | ----- | 04 | 10 | 20 | 35 | UE |
| **PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação (MEC e PMS):** com professores mediadores (processo seletivo) | 26 | 23 | 22 | 39 | 45 | UE |
| **Fonoaudiologia Educacional** p/ Comunidade escolar | 442 | 2.291 | 80 | 1.656 | OBS: em construção | Profissionais. |

Setembro/2012.