



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Priscila Breseghelo de Camargo

**PROPOSTA CURRICULAR EM DIÁLOGO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

Florianópolis

2020

Priscila Breseghelo de Camargo

**PROPOSTA CURRICULAR EM DIÁLOGO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Mestre em Educação
Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani
Coorientador: Prof. Dr. Victor Julierme Santos da
Conceição.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Camargo, Priscila Breseghelo de

Proposta Curricular em diálogo: uma investigação sobre o planejamento pedagógico de professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) / Priscila Breseghelo de Camargo ; orientador, Jaison José Bassani, coorientador, Victor Julierme Santos da Conceição, 2019.

197 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Física escolar. 3. Ensino Fundamental. 4. Currículo prescrito. 5. Planejamento pedagógico. I. Bassani, Jaison José .II. Conceição, Victor Julierme Santos da . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Priscila Breseghelo de Camargo

Proposta curricular em diálogo: uma investigação sobre o planejamento pedagógico de professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC)

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Fernando Jaime González – Examinador
UNIJUÍ

Prof. Dr. Fábio Machado Pinto – Examinador
UFSC

Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros – Suplente
UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof.^a Dra. Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa

Prof. Dr. Jaison J. Bassani
Orientador

Florianópolis, 2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Camargo, Priscila Breseghelo de

Proposta Curricular em diálogo: uma investigação sobre o planejamento pedagógico de professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) / Priscila Breseghelo de Camargo ; orientador, Jaison José Bassani, coorientador, Victor Julierme Santos da Conceição, 2020.

197 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Física escolar. 3. Ensino Fundamental. 4. Currículo prescrito. 5. Planejamento pedagógico. I. Bassani, Jaison José . II. Conceição, Victor Julierme Santos da . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grata pela oportunidade de ter cursado o mestrado, especialmente por reconhecer as desigualdades de acesso e permanência na escola que existem no país, o que faz da oportunidade, infelizmente, um privilégio. Ainda mais no momento atual marcado por tantas políticas de retrocesso na educação, o que me faz ter nostalgia de outros tempos em que as políticas educacionais estavam caminhando com o aumento das oportunidades de estudo para diversos grupos e camadas sociais.

Agradeço por ter realizado o mestrado em uma universidade pública de qualidade e que resiste pois, principalmente durante esse percurso, os ataques a ela e a educação de modo geral foram muitos, fazendo com que os estudos se misturassem a diversas lutas, entre elas, pela qualidade da universidade pública e por uma educação que pudesse seguir formando milhares de pessoas e produzindo conhecimento, algo imprescindível para uma nação. Fazer pesquisa em educação e ser professora no momento político atual demandou/demanda resistência e fez com que esse processo formativo fosse mais difícil do que o esperado e, por isso, sou especialmente grata por tê-lo concluído.

Agradeço a todos os professores e professoras que estiveram envolvidos no meu processo formativo, direta e indiretamente, e que em meio a toda essa situação seguem seus trabalhos, resistindo. Agradeço, em especial, aos professores, às professoras e às supervisoras participantes da pesquisa que não hesitaram em demonstrar seus trabalhos e compartilhar suas práticas pedagógicas.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Florianópolis que, concedendo meu afastamento, permitiu que me dedicasse integralmente ao mestrado.

Agradeço a escola pesquisada, especialmente a direção e a toda a gestão pedagógica que me abriram as portas duplamente, como professora e como pesquisadora.

Agradeço aos professores da banca de qualificação, Fábio Machado Pinto e Fernando Jaime González, que contribuíram para os rumos dessa pesquisa e que compuseram também a banca final juntamente com os professores Victor Julierme S. Conceição e Francisco E. de Medeiros, a todos meu imenso agradecimento pela disposição e contribuição.

Agradeço em especial ao orientador desta pesquisa e parceiro de outras conversas, o professor Jaison José Bassani, que foi fundamental nesse processo formativo por apontar, orientar e me ensinar caminhos com tamanha habilidade, perspicácia, inteligência e paciência. A ele serei eternamente grata por todo o conhecimento que me proporcionou.

Agradeço aos meus pais, Guido e Rosália, pelo apoio e incentivo que sempre me deram aos estudos de forma amorosa e compreensiva, permitindo que eu avançasse no caminho.

Agradeço também aos amigos próximos e distantes que ajudaram nesse processo, mesmo que às vezes sem saber, principalmente com as conversas e momentos de distração, tão importantes para dar fôlego e seguir com a pesquisa. Agradeço, em especial, ao meu amigo Antônio Alberto Brunetta com quem compartilhei tantas sensações sobre esse processo e que, sempre solícito, me respondeu com sabedoria e poesia.

Por fim, agradeço ao meu companheiro e amigo Sandro, que tem trilhado a vida comigo há alguns anos e com o qual eu compartilhei as dúvidas, angústias, pensamentos de todo o processo do mestrado e que soube me acalmar, me tranquilizar e, especialmente, me apoiar. Companheiro que, também professor, foi e tem sido essencial para juntar as forças e seguir a vida nas lutas, nos momentos difíceis e também nos momentos de alegria.

RESUMO

A presente dissertação, que se insere no âmbito dos estudos sobre práticas curriculares na Educação Básica, objetivou compreender como professores de Educação Física de uma determinada escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) dialogam com o currículo prescrito (FLORIANÓPOLIS, 2016) no planejamento de suas práticas pedagógicas. A instituição lócus da investigação, escolhida intencionalmente, localiza-se na região norte da porção insular de Florianópolis, em um bairro urbano com população aproximada de 45.000 habitantes. Em 2018, ano de realização da pesquisa, atendia 50 turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e era considerada a maior escola da RMEF. Participaram da investigação cinco professores de Educação Física atuantes na escola, sendo duas professoras efetivas e três professores ACTs (Admitidos em Caráter Temporário), bem como três supervisoras escolares. Caracterizada como estudo de caso de inspiração etnográfica, a pesquisa mobilizou os seguintes instrumentos de produção de dados: reuniões de grupo com os professores de Educação Física, observação participante de reuniões de planejamento trimestrais e de aulas de Educação Física (todas registradas em diário de campo), entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas com os professores e as supervisoras participantes e análise documental (dos planejamentos trimestrais dos professores de Educação Física e demais documentos orientadores da prática pedagógica na instituição). Os dados, tabulados com auxílio do *software Atlas.ti 7*, foram analisados qualitativamente por meio da triangulação das fontes e do diálogo com pesquisas sobre currículo e práticas pedagógicas do campo da Educação, em geral, e da Educação Física, em específico. Os resultados encontrados apontam: 1) que a escola pesquisada possui uma trajetória consolidada de construção coletiva de documentos pedagógicos que buscam orientar, estruturar e sistematizar a prática dos professores em geral, incluindo os de Educação Física, que tem como fio condutor a preocupação com o ensino público de qualidade e com as demandas de organização do trabalho pedagógico em uma unidade que não para de crescer e de receber novos profissionais a cada ano, assim como também a necessidade de adequação frente às alterações na legislação educacional; 2) que as escolhas que os professores de Educação Física realizam na elaboração e desenvolvimento de seus planejamentos pedagógicos ocorrem de maneiras distintas e com graus variados de diálogo com a Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (currículo prescrito), ainda que façam parte do mesmo contexto escolar e utilizem os mesmos modelos de documentos na organização de suas práticas pedagógicas, a depender tanto de suas trajetórias profissionais na RMEF e na escola quanto da compreensão que atribuem à ação docente e à Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Ensino Fundamental; Currículo prescrito; Planejamento pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation, which is part of the studies on curricular practices in Basic Education, aimed to understand how Physical Education teachers of a particular school of the Florianópolis Municipal Education Network (RMEF) dialogue with the prescribed curriculum (FLORIANÓPOLIS, 2016). planning of their pedagogical practices. The intentionally chosen research locus is located in the northern part of the island portion of Florianópolis, in an urban neighborhood with a population of approximately 45,000. In 2018, the year of the survey, it attended 50 classes from elementary school from the 1st to the 9th grade and was considered the largest school in RMEF. Five physical education teachers working at the school participated in the investigation, two effective teachers and three ACTs (Temporary Admitted teachers), as well as three school supervisors. Characterized as a case study of ethnographic inspiration, the research mobilized the following data production instruments: group meetings with Physical Education teachers, participant observation of quarterly planning meetings and Physical Education classes (all recorded in a field diary).), individual and collective semi-structured interviews with the participating teachers and supervisors and document analysis (of the quarterly plans of the Physical Education teachers and other documents that guide the pedagogical practice in the institution). The data, tabulated with the aid of Atlas.ti 7 software, were analyzed qualitatively through the triangulation of sources and dialogue with research on curriculum and pedagogical practices in the field of Education in general and Physical Education in specific. The results show: 1) that the researched school has a consolidated trajectory of collective construction of pedagogical documents that seek to guide, structure and systematize the practice of teachers in general, including those of Physical Education, which has as its guiding concern with the quality public education and the demands of the organization of pedagogical work in a unit that is constantly growing and receiving new professionals every year, as well as the need to adapt to changes in educational legislation; 2) that the choices that Physical Education teachers make in the elaboration and development of their pedagogical planning occur in different ways and with varying degrees of dialogue with the Physical Education Curriculum Proposal of Florianópolis Municipal School (prescribed curriculum), still that are part of the same school context and use the same models of documents in the organization of their pedagogical practices, depending as much on their professional trajectories in the RMEF and in the school as on the understanding that they attribute to the teaching action and the Physical Education as a curricular component of the Education. Basic

Keywords: School Physical Education; Elementary School; Prescribed curriculum; Pedagogical planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Sistema Curricular.....	28
-----------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos, Ações e Descrição - Proposta para Formação	68
Quadro 2 - Participação dos professores de Educação Física nas atividades da pesquisa	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em caráter temporário
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCEdF	Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRMEF	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEPEF	Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física
NEPESC	Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea
SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME	Secretaria Municipal de Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCEdF	Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
PCF	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE A PERMANÊNCIA E A INOVAÇÃO NOS MODOS DE PENSAR E FAZER A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	34
3	CENÁRIO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS E MUNICIPAIS.....	49
3.1	APRESENTANDO A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2016): ESTRUTURA GERAL E O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA	61
3.2	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PCEdF (2016) E AS AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	67
4	CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO	76
4.1	INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS E OS DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS	76
4.2	APRESENTANDO A ESCOLA	85
4.3	A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	88
4.3.1	Os sujeitos participantes da investigação	95
5	O PLANEJAR NA ESCOLA E A RELAÇÃO COM A PCEdF (2016).....	100
5.1	AS PRÁTICAS ORGANIZATIVAS DA ESCOLA: OS DOCUMENTOS E A VISÃO DAS SUPERVISORAS.....	102
5.2	O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A PCEdF (2016).....	115
5.3	ESPAÇOS E TEMPOS DO PLANEJAR NA ESCOLA: O LASTRO DE UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO.....	151
5.4	DOS MODOS DE RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A PCEdF (2016)	158

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICE A – Roteiro para observação das atividades pedagógicas.....	191
	APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com os professores.....	192
	APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com as supervisoras	193
	ANEXO A - Modelo de planejamento pedagógico da unidade escolar	194
	ANEXO B – Parecer Consubstanciado CEP.....	197

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere nos estudos sobre práticas curriculares e buscou compreender como professores de Educação Física de uma instituição específica se apropriam e utilizam o currículo prescrito na organização (planejamento e desenvolvimento) de suas práticas pedagógicas.

Muitos estudos (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; ASSEREUY, 2013; CAPARROZ; BRACHT, 2007; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2002; TENÓRIO, 2012)¹ têm sido feitos à respeito da Educação Física e suas práticas curriculares, evidenciando que esse tem sido um campo relevante de investigação, especialmente na última década, privilegiando um tipo de abordagem que prioriza a investigação de situações concretas vivenciadas por sujeitos particulares em contextos específicos de trabalho. Por outro lado, parte da motivação para a realização desta pesquisa também está associada às vivências que tive desde a graduação até a atuação como professora da Educação Básica, as quais, como é se esperar, também se articulam às transformações do campo da Educação Física como um todo. Nessa trajetória, as tentativas de desenvolver a Educação Física como um componente curricular, articular um planejamento com sentidos para além do saber-fazer, utilizar as orientações curriculares das redes em que atuei, entre outros aspectos, foram desafios que estiveram presentes e que de alguma forma me situam nessa pesquisa. As inquietações a partir das vivências que tive e o contato com os estudos do campo da Educação Física escolar, principalmente aqueles associados às práticas curriculares, contribuíram para construir a questão central desta pesquisa.

Acredito ser importante trazer brevemente o meu percurso profissional, especialmente em relação ao diálogo com documentos curriculares, como forma de situar o meu lugar de fala e demonstrar os motivos (até o ponto em que eles são conscientes) que levaram a algumas escolhas feitas neste estudo, mas também, sobretudo, porque recordar minha trajetória foi uma ação que esteve presente durante o processo formativo (mesmo antes do ingresso no Mestrado), considerando as intrincadas e complexas relações entre produção de conhecimento e formação subjetiva. Goodson (2008, p. 101), no início de um de seus artigos, busca relembrar a própria relação com o conhecimento que pudesse explicar seu interesse por pesquisas sobre o processo de escolarização e, apesar da dificuldade de fazer essa retrospectiva, afirma: “penso, todavia,

¹ Esses estudos serão abordados mais detalhadamente no Capítulo 2.

ser importante tentar fazê-la, porquanto o conhecimento não é um processo de pesquisa desapaixonada. É, sim, um empreendimento social e politicamente fundamentado, e faríamos bem se o lembrássemos”. Essa observação é corroborada por Teixeira (2011, p. 81), que considera que o recorte da realidade por meio da qual delimitamos o objeto de estudo é uma síntese de três elementos associados à própria vida dos pesquisadores: 1) aquilo que os levam a questionar, observar, perguntar; 2) as interlocuções e diálogos que estabelecem com suas experiências, leituras, troca de conhecimentos; e 3) a problematização que se constitui a partir dos sonhos, desejos, inquietações como sujeito sócio-histórico que somos.

Sendo assim, trago alguns momentos de minha trajetória a partir da formação inicial na graduação, recordando a grade curricular do curso de licenciatura em Educação Física na Unesp (campus Rio Claro/SP), fragmentada entre as disciplinas de cunho esportivo, as que tratavam o corpo de forma biologizada, e aquelas que estiveram presentes principalmente na segunda metade do curso e que tratavam dos referenciais das ciências humanas e das temáticas pedagógicas. Essa fragmentação ilustra, entre outros aspectos, o conjunto de forças e de disputas atuantes no currículo do curso em que me formei naquele momento, no qual prevalecia hegemonicamente o discurso biologicista (mais especificamente anátomo-fisiológico), esportivista e desenvolvimentista. Contudo, ao estabelecer contato com as disciplinas da segunda metade do curso, fui aos poucos conhecendo e cada vez mais me identificando com as concepções de Educação Física escolar progressistas e que tratavam de tomar como objeto de estudo o corpo e o movimento a partir de perspectivas históricas e culturais, algo que nunca havia vivenciado enquanto estudante da Educação Básica, tanto na escola pública quanto na particular. Essas descobertas me aproximavam da ideia de uma Educação Física escolar que exercitasse formas críticas e contextualizadas de lidar com a disciplina e foram decisivas na construção da possibilidade de ser professora, algo que se materializou logo após o término da graduação.

Após a graduação, passei a atuar na Educação Básica e na escola pública como professora de Educação Física, primeiramente no Estado de São Paulo, entre 2006 a 2014, e depois na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), de 2015 até o momento de realização desta pesquisa (porém, em Licença para Aperfeiçoamento Profissional²). Nesses

² A partir do segundo semestre do mestrado estive, durante toda a pesquisa, em Licença para Aperfeiçoamento Profissional, um tipo de licença remunerada concedida ao servidor estável para frequentar curso de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor e de interesse da Rede Municipal de Ensino, nos termos do Decreto Municipal nº 12.674/14.

espaços e tempos de trajetória profissional, na roda-viva da escola, a minha busca sempre se deu no sentido de pensar uma Educação Física que dialogasse também com o universo histórico e cultural das práticas corporais, que prezasse pela participação de todos os estudantes e que pudesse se realizar dentro de uma orientação curricular que garantisse uma sequência e complexificação do conhecimento. Certamente, resolvia/tenho resolvido esses desafios, fazendo, tentando, errando, acertando, somando experiências, refletindo e transformando minha maneira de pensar e de ser professora. Nesse movimento, acompanhei atentamente alguns documentos curriculares, pois eles, de alguma forma, com maior ou menor intensidade, apresentavam essa compreensão de Educação Física que eu buscava desenvolver e me auxiliavam na organização de uma prática pedagógica que pudesse ser menos pontual e mais sequencial. A maioria dos documentos que tive contato assumia como objeto da disciplina a cultura corporal de movimento, expressa por meio de práticas corporais diversas para além dos esportes e da dimensão do *saber-fazer*, considerando também aspectos históricos, culturais e sociais que pudessem contribuir para a experiência de aprendizagem dos estudantes e que versassem de forma mais responsável com os pressupostos político-pedagógicos da escola pública.

Esse caminho nunca foi fácil, não só pelas dificuldades de uma professora iniciante em articular teoria e prática, mas também devido às inúmeras desconstruções/construções frente à maneira como muitos gestores, estudantes, pais, colegas de trabalho etc. percebiam a Educação Física escolar (prática pela prática, prática de esportes, momentos de lazer livres de mediação etc.), uma peculiaridade da disciplina, em que muitas vezes o fazer pedagógico parece ser o fazer “errado”.

Debatia-me muito, embora em alguns momentos de forma ingênua,³ com questões a respeito da “naturalização” do descompromisso pedagógico na Educação Física, da abertura para que cada professor trabalhasse da maneira que lhe convinha, a partir somente de conteúdos com os quais tinham afinidade e do quanto, em algumas situações, era elevado o descompasso entre o que se prescrevia nos documentos norteadores e o que de fato era realizado em geral nas aulas de Educação Física na escola. Posteriormente, no contato com estudos da área, principalmente durante a elaboração do projeto de mestrado, percebi que essas questões que me inquietavam eram tratadas por vários autores (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; BRACHT *et al.*, 2014; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; GONZÁLEZ *et al.*, 2013),

³ Ainda sem o conhecimento dos estudos sobre currículo de forma mais aprofundada ou de estudos das práticas curriculares na Educação Física.

demonstrando que a Educação Física escolar, suas práticas pedagógicas e curriculares é um campo em discussão e elaboração, e que os “problemas” que vivenciava em minha prática profissional não eram apenas “meus”, individuais, mas tinham também (e quiçá principalmente) uma dimensão histórica e social, pois pertenciam a um tempo e a um campo.

No início da docência na rede estadual de São Paulo, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o principal documento norteador era os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), que publicado logo após a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), seguiu suas diretrizes e deveria orientar Estados e municípios na reformulação de seus currículos. Era o documento que eu usava para estruturar os planejamentos, pois não havia ainda uma sistematização curricular da rede e/ou das escolas em que trabalhava para Educação Física no segmento dos anos iniciais,⁴ ficando a cargo de cada professor essa estruturação, causando um descompasso entre os trabalhos de diferentes professores, o que era acentuado pela ausência de preocupação da gestão escolar com o trabalho pedagógico da disciplina de Educação Física em geral.

Posteriormente, removi meu cargo para escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e passei a estruturar meu trabalho pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) e pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011). Esse último documento, especialmente, oferecia situação contrária à primeira experiência, pois “engessava” a prática pedagógica através de apostilas⁵ que ditavam todos os conteúdos, objetivos, atividades, avaliação, recuperação etc., sem ter havido um diálogo efetivo prévio entre a Secretaria Estadual de Educação e os professores, ou mesmo momentos de formação anteriores ou posteriormente a publicação do documento, com pouca ou nenhuma margem expressa no material para a autonomia pedagógica. Contudo, por não haver uma discussão a respeito do conteúdo das apostilas ou cobranças por parte da gestão escolar para que as seguissem à risca – pelo menos para Educação Física –, era possível fazer adaptações tranquilamente. Eu fazia aquelas que julgava necessárias e ao mesmo tempo aproveitava o uso das apostilas como um material de orientação e de apoio pedagógico, algo que carecemos na Educação Física em comparação com outras disciplinas escolares.

⁴ Se havia algum documento, ele não era conhecido e nem utilizado pelos professores de Educação Física da escola em que eu trabalhava. O único documento curricular disponível eram os PCNs.

⁵ Foram distribuídas apostilas para todos os professores e alunos assim que o currículo oficial entrou em vigor, sem nenhum diálogo consistente com os professores. Esse tipo de política educacional deve ser criticada, pois versa com a tecnificação e a burocratização pedagógica, porém eu não possuía essa compreensão na época, apenas fazia as adaptações que julgava pertinentes. Sobre o tema ver, entre outros, Neira (2011).

Nessas duas situações relatadas, sem e com orientação curricular da rede estadual, meu trabalho acabava acontecendo a partir de uma organização própria, com pouca ou nenhuma integração com o projeto de escola (pelo menos não de forma sistematizada), com outros professores de Educação Física ou com outras disciplinas, ocorrendo entre avanços, construções e desconstruções, principalmente com as turmas e com os estudantes durante as minhas aulas. Além disso, não me recordo de nenhum debate sobre o currículo de Educação Física nas instituições que trabalhei nesse período e ressalto que por se tratarem de escolas pequenas, geralmente eu, responsável pela maior parte das turmas, dividia a disciplina com um ou dois professores que completavam a jornada de outra(s) escola(s).⁶

Como dito acima, em 2015 ingressei na RMEF e durante o primeiro ano fiquei lotada em duas escolas, uma pertencente à etapa do Ensino Fundamental e outra da Educação Infantil. Participei, nesse primeiro ano, dos encontros de formação continuada da RMEF apenas da Educação Infantil, e somente em 2016 passei a participar das formações do Ensino Fundamental, quando minha atuação profissional na RMEF passou a ser apenas em uma instituição dessa etapa da Educação Básica. Na escola de Ensino Fundamental, desde o início de minha inserção, os planejamentos pedagógicos trimestrais eram elaborados coletivamente com outros professores de Educação Física nas reuniões de planejamento, com o acompanhamento da supervisão escolar (uma experiência que chamou minha atenção). Por se tratar de uma escola grande, com muitas turmas, o número de professores de Educação Física, seis na época, possibilitava a troca de ideias e de experiências nesses momentos. Recordo que utilizávamos como orientação para a elaboração do planejamento um quadro de conteúdos e objetivos fotocopiado, um “documento” um pouco improvisado que circulava entre os professores, e que na época eu não compreendia bem de onde vinha e nem o seu contexto de elaboração. Estava me adaptando a uma série de coisas novas, pessoal e profissionalmente, e não havia tempo para compreender todas elas de maneira aprofundada. Mais tarde soube que se tratava de uma parte da Matriz Curricular: em construção (FLORIANÓPOLIS, 2011), na qual a publicação ocorreu somente até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ficando os Anos Finais com essa fotocópia, que era parte do trabalho que não havia sido (e nunca foi) finalizado.

⁶ Por exemplo: eu tinha em uma mesma escola 16 turmas, com duas aulas de Educação Física por semana cada (32 horas/aulas era o máximo), e algum outro professor assumia as duas ou três turmas restantes, possivelmente completando a sua carga horária de outra escola.

Durante o ano de 2016, os encontros de formação continuada dos professores de Educação Física da RMEF⁷ que atuavam no Ensino Fundamental foram destinados à construção da Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/2016 (PCEdF). Nesses encontros durante esse ano, eu e os demais professores de Educação Física tivemos contato com uma versão preliminar da proposta e pudemos opinar, discutir, sugerir, alterar e revisar o texto, além de vivenciar situações de planejamentos pedagógicos hipotéticos e realizar reflexões sobre a utilização do documento, tudo isso antes da sua publicação.⁸ Esse movimento ocorreu com todas as disciplinas, cada qual à sua forma, constituindo ao final do ano um único documento da rede para o Ensino Fundamental, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/2016 (PCF). E, ao menos na Educação Física, continuou sendo tema da formação nos anos seguintes, porém sob outras perspectivas. Essa experiência de participação nesse processo me chamou muito a atenção, pois era algo distante das minhas vivências anteriores, nas quais não havia esse diálogo entre professores, gestores e consultores.

Concomitantemente a essa situação geral da RMEF, a escola na qual eu estava lotada passava por um processo de organização do trabalho pedagógico iniciado em anos anteriores e, em 2017, dava continuidade com o trabalho de organização curricular interno articulado com a recém publicada PCF (2016), contando com a participação de professores de todas as disciplinas, a fim de elaborarem um documento da unidade que pudesse subsidiar os planejamentos pedagógicos e estruturar, considerando as especificidades da escola, o currículo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa organização da escola também despertou minha curiosidade, pois nas vivências que tive em outros momentos de minha prática profissional, não havia nenhum tipo de discussão e construção coletiva do trabalho pedagógico e/ou, quando havia, a Educação Física não era inserida de fato nesse processo, ficando a cargo dos professores, muitas vezes a partir de seus gostos e experiências anteriores, elaborarem (ou não) e desenvolverem suas práticas curriculares. O que eu vivenciava nessa escola era a inserção da Educação Física tanto nos momentos de discussão e reflexão pedagógica quanto nos momentos de construção coletiva dos

⁷ Encontros que ocorrem mensalmente em um local da prefeitura e reúne todos os professores da rede, divididos por disciplina, cada uma em um dia pré-determinado da semana, orientados por um assessor da disciplina, muitas vezes em parceria com consultores convidados, geralmente professores da Universidade Federal de Santa Catarina ou da Universidade do Estado de Santa Catarina. Para maiores informações sobre a formação continuada de professores de Educação Física da RMEF consultar o trabalho de Costa e Bassani (2014).

⁸ Esse momento será tratado mais detalhadamente no Capítulo 4.

modelos de documentos da escola, inclusive relativos ao currículo da escola e ao planejamento pedagógico.

Desta forma, como no movimento anunciado por Teixeira (2011, p. 81), anteriormente referido, em que elementos do percurso dos pesquisadores influem sobre o recorte e a problematização de suas pesquisas nas quais “geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados”, a situação vivenciada com a elaboração de uma nova proposta curricular (na rede e na escola), somada às minhas experiências anteriores e aos olhares e práticas que fui ressignificando ao longo dessa trajetória, não só pelas vivências, mas também pelo contato com estudos sobre a prática pedagógica/curricular da Educação Física, contribuíram para a formação das questões que orientam essa pesquisa e, sobretudo, para a escolha do lócus onde ela foi desenvolvida, constituindo o que Teixeira (2011) afirma ser os elementos que compõe a arquitetura da pesquisa. O recorte proposto em uma unidade que desenvolve tal trabalho pedagógico foi pensado justamente por parecer se contrapor ao que retratam alguns estudos do campo (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; BRACHT *et al.*, 2014; GONZÁLEZ *et al.*, 2013; MACHADO *et al.*, 2010), em que a prática pedagógica da Educação Física é prejudicada pela relação que a escola estabelece com a mesma, de modo a contribuir com um *desinvestimento pedagógico*.⁹

Sendo assim, as questões a seguir orientaram a realização deste trabalho: de que forma professores de Educação Física percebem o currículo prescrito e o integram na organização de suas práticas pedagógicas? Como estariam os professores lidando com suas atividades pedagógicas em uma unidade educativa que busca a articulação com a PCEdF (2016)? Quais são os motivos que levam a escola a buscar essa articulação? Como essa proposta estaria contribuindo ou criando obstáculos nas práticas dos professores? O que eles levam em consideração no momento de planejar e desenvolver suas aulas? Qual é o sentido que dão às suas práticas?

A partir dessas questões-orientadoras, o objetivo dessa pesquisa tratou de **compreender como professores de Educação Física de determinada escola da RMEF dialogam com a PCEdF (2016) no planejamento de suas práticas pedagógicas.**

⁹ Expressão utilizada por Machado *et al.* (2010, p. 132) adaptada de Huberman (1995), que no caso específico da Educação Física, “corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente”.

A escola lócus da pesquisa está localizada na região norte da porção insular de Florianópolis, em um bairro urbano cuja população se encontra entre 40.000 e 45.000 habitantes. Em 2018, essa instituição atendia 50 turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e era considerada a maior escola da RMEF. Dos sete professores de Educação Física atuantes na escola, cinco participaram da pesquisa, sendo duas professoras efetivas (Laura e Joice)¹⁰ e três professores ACTs¹¹ (Pedro, Lucas e Antônio). Pedro, um dos ACTs, já havia atuado na escola no ano anterior, e Laura, uma das professoras efetivas, era lotada na unidade desde 2010, os demais estavam atuando pela primeira vez na instituição e, Antônio, pela primeira vez na RMEF. Além disso, também participaram da pesquisa as supervisoras escolares Ana, Karina e Roberta, as três efetivas na instituição.

Tendo em vista o supracitado objetivo, inicialmente almejou-se realizar o estudo por meio de metodologia inspirada na pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação é considerada

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação surgiu como uma busca para resolver o problema da relação entre teoria e prática e caracterizou-se, portanto, como um meio de “superar as lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa” (PEREIRA apud BETTI, 2009, p. 253), uma vez que

Com diferentes ênfases, [a pesquisa-ação] pretende ao mesmo tempo conhecer (pesquisa) e atuar (ensino), e portanto superar a diferença entre o pesquisador e professor, pois este é visto como produtor de conhecimentos a partir de sua prática, e o pesquisador “externo” (um professor universitário, por exemplo) atua como facilitador e colaborador (BETTI, 2009, p. 253).

Essa escolha havia sido motivada especialmente por quatro situações: 1) era a escola na qual eu atuava como professora efetiva de Educação Física; 2) a maior parte do grupo de professores de Educação Física da escola, incluindo a mim, se empenhou, durante parte do ano de 2017, na construção do documento curricular da unidade, propondo-se a estudar/compreender a PCeDF (2016) para esse fim, o que demonstrava interesse em discutir e aprofundar os estudos; 3) sabendo que seria um documento da unidade a ser colocado em prática em 2018 (ano que eu iniciaria o campo da pesquisa), certamente surgiriam importantes

¹⁰ Esses e os demais nomes utilizados na pesquisa são nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato dos participantes.

¹¹ Professores não efetivos que são admitidos para atuarem em caráter temporário, mediante classificação em processo seletivo anualmente oferecido pela Prefeitura de Florianópolis.

reflexões a partir dessa situação para serem problematizadas e refletidas pelo grupo a partir da experiência de tomá-lo como guia do planejamento; 4) o orientador da presente pesquisa, Prof. Dr. Jaison José Bassani, foi um dos autores do texto da proposta e principal mediador durante a formação continuada da RMEF que tratou do processo de elaboração coletiva da PCEdF (2016), podendo contribuir durante os encontros do grupo, objetivando também, além da produção de dados para a pesquisa, fomentar um processo formativo e/ou de reflexão/resolução no que diz respeito aos planejamentos e às práticas pedagógicas embasadas nesse documento curricular. Ou seja, acreditava-se que essas situações poderiam representar um campo fértil para a pesquisa-ação, compreendendo e discutindo com os professores a forma como cada um utilizava o documento curricular da escola baseado na PCEdF (2016) na organização de seus planejamentos e práticas de ensino, quais as dificuldades e a natureza delas e a possível mediação coletiva no enfrentamento dos obstáculos, podendo contribuir diretamente no contexto pesquisado e na formação dos envolvidos.

Contudo, houve situações no decorrer da pesquisa¹² que não possibilitaram o desenvolvimento do ciclo de uma pesquisa-ação, especialmente no que se refere à *resolução de um problema coletivo*, e foram necessários alguns deslocamentos metodológicos, tornando-a, do ponto de vista metodológico, muito mais próxima de um estudo de caso etnográfico. A readequação metodológica fez com que mudanças de rumo fossem tomadas no decorrer do campo da pesquisa, na medida em que a empiria foi mostrando deslocamentos necessários e caminhos possíveis na busca pela compreensão do objeto de estudo, algo bastante comum na pesquisa qualitativa. Os principais instrumentos metodológicos utilizados foram: reuniões de grupo, entrevistas, observação participante, conversas individuais e análise de documentos.

Nesse sentido, o olhar da pesquisa esteve atento à realidade da escola e à organização das práticas de planejamento de cada professor de Educação Física participante da investigação, buscando elementos que perpassam a relação que estabelecem com a construção do currículo no cotidiano. Reconheço que se tratou de um exercício de ampla abordagem, mas que, de maneira atenta e compreensiva, buscou elementos que evidenciassem a forma como cada professor procurou resolver a relação entre teoria e prática que atravessou/atraversa o processo diário de construção curricular da Educação Física, por meio das múltiplas traduções, diálogos, interpretações, leituras, rejeições, adaptações e criações que foram feitas a partir do documento oficial, a PCEdF (2016), e que deram sentido e significado aos seus fazeres pedagógicos.

¹² Essas situações serão abordadas no Capítulo 4.

A leitura crítica dessa relação passou pelo conhecimento dos estudos sobre currículo que contextualizam como o campo da Educação Física tem avançado no entendimento da complexidade que esse artefato possui social e historicamente. Essas transformações, traduzidas sob a forma de teorias curriculares, influenciaram mudanças na Educação Física escolar, conforme apontam alguns estudos (BRACHT, 1999; GEREZ; DAVI, 2009; NEIRA, 2011; SILVA, 2016), e por isso trarei a seguir brevemente desse contexto.

Desde o início da segunda metade do século XX, as contribuições dos estudos que criticavam as formas tradicionais de currículo (teorias curriculares tradicionais), que o consideravam como algo técnico e apolítico, passaram a ganhar espaço no campo da Sociologia da Educação, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, nesta última marcando o início do que passaria a ser conhecida como a “Nova Sociologia da Educação” (NSE). Desde então, essas novas teorias, representadas por inúmeras correntes, ficaram conhecidas como teorias curriculares críticas, pois denunciavam a suposta neutralidade dos currículos tradicionais nos quais predominava uma hegemonia de ideias e interesses que se associavam à manutenção do *status quo* da classe dominante. Inspiradas principalmente no marxismo, as teorias críticas questionavam quais seriam as forças capazes de produzir identidades sociais que estariam contribuindo para prolongar as relações de poder existentes. Como parte da resposta compreendeu-se o Estado como corporificação dos grupos e das classes dominantes e também a existência dessas forças nos “inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula”, que representavam “expressões sutis e complexas de importantes relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 38). Assim, embora as questões de *como* organizar o currículo serem ainda consideradas importantes, passou-se a questionar principalmente o *porquê* das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA; SILVA, 2011). Posteriormente, especialmente na última década do século passado, as teorias pós-críticas vieram complementar o debate, preocupadas principalmente com questões com as quais as teorias críticas não dialogavam até então, pois, ao se valerem de uma análise macrossocial das relações de poder, deixavam lacunas e entraves a respeito da dinâmica social e educacional, como por exemplo as temáticas relacionadas ao gênero, sexo, raça, ou seja, associadas às identidades, movimentos culturais e diferença. As teorias pós-críticas surgiram pautadas no multiculturalismo a partir dos estudos culturais, não ignorando as questões políticas e econômicas, mas buscando discutilas para além de uma perspectiva macrossocial que pudesse considerar também as questões das múltiplas identidades presentes no contexto escolar (SILVA, 2002).

Importa ressaltar que após as reflexões e contribuições das teorias críticas e pós-críticas, o currículo não pôde mais ser compreendido fora de seu contexto histórico, político e social, e assim os olhares se voltaram para a realidade escolar, para o que de fato é vivido no “chão da escola”, considerando valores e conhecimentos implícitos (currículo oculto) e explícitos nas práticas curriculares através das políticas, instituições e sujeitos implicados nas escolas.

No Brasil, as teorias críticas estiveram presentes principalmente após a abertura política nas décadas de 1980 e 1990, e suscitaram debates capazes de influenciar reformulações de diretrizes curriculares e educacionais em grande parte do território nacional. Como exemplos expressivos têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que no caso específico da Educação Física, marcaram dois importantes momentos: a elevação da condição de mera atividade na escola para a de componente curricular, e a sua inserção em um currículo nacional que passa a considerar seu principal objeto de estudo a cultura corporal de movimento,¹³ para além de um *saber-fazer* ou *exercitar-se* com fim em si mesmo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Antes desses momentos, tanto no âmbito da legislação educacional quanto na formação de professores, a Educação Física tratou majoritariamente o corpo em movimento a partir de uma perspectiva anátomo-fisiológica e valorizou sobremaneira o esporte e a aptidão física, o que a legitimava dentro da escola e justificava sua função de atividade, com proximidade programática às teorias tradicionais de currículo. Bracht (1999, p. 76) afirma que o paradigma da aptidão física e da esportivização, que orientou e implementou a Educação Física escolar no Brasil, contribuiu para um ideal de nação que interessava principalmente ao projeto dos militares, pela educação dos corpos dóceis e saudáveis “importantes para o desenvolvimento da nação (da classe trabalhadora)” e também para “preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional)”. Ainda segundo Bracht (1999), alguns intelectuais se aproximaram das teorias pedagógicas para pensar a Educação Física influenciados pelo movimento escolanovista entre as décadas de 1920 a 1950, contudo, a principal perspectiva continuava a ser biológica, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva.

¹³ Existe um debate em torno da expressão “cultura corporal de movimento”, por se tratar da junção dos termos “cultura de movimento”, defendido pela perspectiva crítico-emancipatória de Elenor Kunz, em sua obra “Transformação didático-pedagógica do esporte” (KUNZ, 1994), ao conceito de “cultura corporal”, do Coletivo de Autores (1992) (RODRIGUES, 2002). Essa justaposição de conceitos aparece nos textos dos PCNs de Educação Física e passou a ser amplamente utilizada.

A partir da década de 1980, influenciado pelas teorias críticas, emerge o Movimento de Renovação da Educação Física, que criticava o foco no esporte e na aptidão física por não contribuírem com a função de transformação social da escola e, nesse sentido, defendia uma Educação Física que atuasse a favor da emancipação dos sujeitos. A obra *Metodologia de Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) colocou-se como uma importante fonte de reconceitualização pedagógica da área nesse período, sugerindo elementos críticos e progressistas de reorganização curricular, que passavam pela escolha dos conteúdos, metodologia, formas de avaliar, sempre em diálogo com as questões a respeito da busca pela transformação social (BRACHT, 1999). Esse contexto contribuiu sobremaneira para que as questões pedagógicas e o debate educacional adentrassem mais fortemente na área.

No entanto, a mudança paradigmática que ocorreu das teorias tradicionais para as críticas presente principalmente nos documentos, nas discussões acadêmicas e na literatura da área, não correspondeu prontamente em mudanças significativas nas formas de se pensar/fazer Educação Física no interior das escolas (CAPARROZ; BRACHT, 2007), mas influenciaram e continuam influenciando as práticas pedagógicas e curriculares na Educação Física que buscam romper com certa tradição. González e Fensterseifer (2010, p. 12-13) comentam que

A tomada de posição a que somos convocados, individual e coletivamente, assume um caráter de ruptura paradigmática, afinal, são longos anos de uma tradição em que os aspectos específicos desta instituição republicana chamada “escola” não nos diziam respeito. Nosso fazer não passava de uma “atividade” que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-se a uma “atividade” (fazer) e hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade.

Compreende-se que esse tem sido um caminho em construção na área ou, como reportam os autores acima citados no título do respectivo artigo, um momento entre o “não mais” e o “ainda não”¹⁴ (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Isso porque, entre outros aspectos, podemos observar em nossas escolas tanto práticas pedagógicas consideradas “inovadoras”, no sentido que aponta Fensterseifer e Silva (2011, p. 120) quando se refere às práticas de professores que buscam realizá-las de uma forma não mais centrada no exercitar-se por si só, mas também “na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da

¹⁴ Os autores utilizam os termos “não mais” e “ainda não” inspirados na seguinte passagem de Stein (1991) citada no artigo: “[...] somos seres do não mais e do ainda não. Nós não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o não mais e o ainda não? Ou o não mais continua, [...] ou então este não mais já é realmente não mais e então se iniciou o ainda não. Que ainda não é este? Que novo tempo é este? Que características dar a isto? Como pensarmos este novo tempo?” (STEIN 1991 apud GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

cultura corporal de movimento”, quanto também práticas focadas no saber-fazer dos esportes ou isentas de mediação reflexiva, legitimadas apenas na “escolha” ou “gosto” dos estudantes ou como tempo livre ampliado, como atividades fora da sala, “menos sérias” e destinadas à distensão ou recuperação psico-fisiológica do trabalho pedagógico “sério” realizado “somente” em outras disciplinas.

Essas questões que envolvem as teorias curriculares e a Educação Física escolar, trazem elementos importantes que perpassam a compreensão a que se propõe o presente estudo, pois dialogam com práticas curriculares que ocorrem na atualidade:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

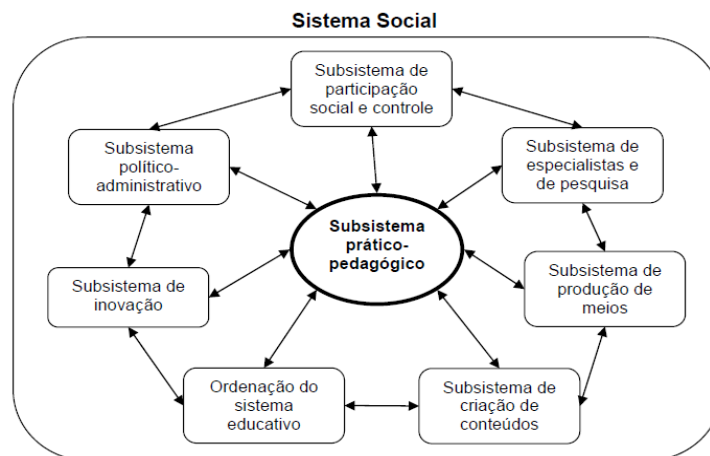
O autor espanhol José Gimeno Sacristán, especialmente em sua obra *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (SACRISTÁN, 2017), trata a questão curricular a partir da compreensão dos elementos presentes em seis etapas do processo de construção e implementação de um currículo: (i) prescrito; (ii) apresentado; (iii) moldado pelos professores; (iv) em ação; (v) realizado; e (vi) avaliado. Em cada uma delas uma análise crítica do currículo é realizada, buscando refletir sobre os modelos de dependências lineares ou hierárquicas e a presença de subsistemas que influenciam e procuram ordenar o sistema educacional/curricular, como resultado de expressões sociais mais amplas, reflexo dos contextos econômicos, políticos, históricos etc. Segundo o autor,

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente a prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica (SACRISTÁN, 2017, p. 22).

Somente considerando esses diversos contextos que dialogam e se associam na construção e objetivação do currículo é que se torna possível compreender as práticas curriculares de professores particulares, como lidam com determinadas orientações e quais são as forças capazes de incidirem sobre suas ações.

O conjunto dessas inter-relações constitui o *sistema curricular* ou o *currículo como sistema social* (representado na figura 1, abaixo), que possui na sua centralidade o sistema prático pedagógico, ou seja, aquilo que de fato é colocado em ação, que é vivenciado nas escolas e “é através das práticas concretas dentro do sistema geral e dos subsistemas parciais que podemos observar as funções que cumpre e os significados reais que adota” (SACRISTÁN, 2017, p. 26).

Figura 1- Sistema Curricular



Fonte: Sacristán (2017, p.23)

O esquema representado na Figura 1 ilustra as forças que incidem sobre as ações dos professores ao mesmo tempo em que são por elas também afetadas, fato que pode ocorrer com menor ou maior grau a depender do contexto analisado. Trata-se, resumidamente, das ações das administrações escolares ou das redes de ensino, da forma como é garantida a participação dos envolvidos nesse processo, da produção de materiais decorrentes desse currículo, das concepções que subsidiam a seleção dos conteúdos, da função social de cada sistema educativo e das necessidades de renovação pedagógica que se manifestam em prol de uma melhor qualidade e, por vezes, se materializam pelas reformas curriculares.

Ao atentar para a etapa do currículo prescrito é preciso compreender que nele estão os conhecimentos selecionados social e historicamente, considerados como conteúdos de cultura de determinada área e que serão mediados através do processo de ensino e aprendizagem. Esses conteúdos assumem formas determinadas em determinados currículos, assim todo modelo educativo é uma opção cultural. No caso da escolaridade pública e obrigatória, a qual essa pesquisa se dirige, significa considerar que o currículo é expressão da função socializadora da escola, onde se compreendem os conteúdos para além de um saber formalizado e reconhecido científica e culturalmente, mas também como um projeto globalizado de educação que versa

com as diversas facetas da cultura e se preocupa com o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Goodson (2008, p. 21) afirma que “o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”, sendo que a prática pode contradizer ou transcender essa definição. Assim, o currículo é definido como “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal qual se acha configurada” (SACRISTÁN, 2017, p. 34).

Nesse contexto, os professores são os “principais destinatários” ou os “primeiros consumidores” do currículo. São eles que modelam esses conteúdos, selecionam temas, os apresentam aos estudantes, os elaboram por diversos meios, os relacionam com a cultura local, ou seja, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização das práticas relacionadas ao currículo e uma importante chave para a compreensão da construção do currículo sob essa ótica, que traz o entendimento de um processo no qual “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2017, p. 165). Nessa complexa relação se refletem visões de mundo, pressupostos teóricos confluentes com momentos históricos e sociais, objetivos educacionais e ainda perpassa e também se constrói a profissionalidade docente e suas experiências através de sua trajetória de vida, atravessadas pelas condições reais de trabalho e das políticas administrativas das instituições que se refletem nas opções pedagógicas.

Por isso, currículo é visto por esses autores como uma práxis e, assumi-lo como tal, significa compreendê-lo como uma construção permanente que toma diferentes formas e significados dependentes de seus contextos, integrando a teoria e a prática sob a perspectiva de intervenção dos sujeitos envolvidos. Dessa forma,

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Nessa mesma linha de pensamento que compreende o currículo como uma práxis em permanente construção, Kramer (1997), sem estabelecer diferença conceitual entre currículo e

proposta pedagógica,¹⁵ compreendendo-os como expressão de um projeto político e cultural, afirma que

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 um 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, p.19).

Nesse sentido, Kramer (1997) enfatiza o caráter de expectativa, de aposta que uma proposta pedagógica (para usar os termos da autora) cria principalmente por aqueles envolvidos com a sua elaboração, mas que somente no “caminho” realizado pelos sujeitos ativos nesse processo é que realmente se pode analisar sua objetivação.

Assim, os professores são sujeitos ativos no que tange a concretização desse processo e suas ações fazem parte de uma prática social institucionalizada, definida historicamente que é condicionada (mas não determinada) por diversos elementos. O currículo configura suas práticas e é também configurado pelos professores dentro de um contexto de possibilidades, que permite maior ou menor autonomia.

Sacristán (2017) denomina essa etapa na qual os professores exercem essa autonomia institucionalizada como o *currículo modelado pelos professores*. Na presente pesquisa, é uma etapa importante que se associa diretamente às questões de investigação e é, portanto, a que busquei focar mais esforços na compreensão de elementos que pudessem demonstrar como os professores atuam nessa modelação e quais conhecimentos mobilizam nessa etapa da organização curricular em que são os mediadores decisivos entre o currículo estabelecido e as experiências de aprendizagem dos estudantes, sem, contudo, deixar de atentar para suas trajetórias e para elementos dos subsistemas anteriormente apresentados na Figura 1.

A originalidade do professor, o que ele decide realmente, se refere antes ao “fecho” e à concretização das características que terá sua prática dentro de parâmetros que lhe são

¹⁵ “Devo esclarecer, ainda, que não estabeleço diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Compreendo, assim, currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é frequentemente a maneira com que se tem concebido uma proposta pedagógica. Identifico ambos os termos, portanto, relacionando-os à vida na escola, na creche, na pré-escola. Um currículo ou uma proposta pedagógica, assim definidos, reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização” (KRAMER, 1997, p.19).

fornecidos e dentro dos quais ele mesmo tem sido socializado e formado profissionalmente (SACRISTÁN, 2017, p. 168).

Nesse momento, é que os professores projetam sentidos e significados que julgam pertinentes e que organizam as suas práticas curriculares, dentro das possibilidades que a realidade individual, institucional e social lhes permite. A etapa de modelação está diretamente associada à função de planejar o currículo e “é uma das facetas mais relevantes dentro do conjunto de práticas relacionadas com sua elaboração e desenvolvimento, recolhendo aspectos de ordem técnica e pedagógica mais genuínos, através dos quais adquire forma e fica preparado para a sua implantação na prática” (SACRISTÁN, 2017, p. 281).

O momento do planeamento pedagógico pode estar associado, dependendo da esfera analisada, a um material didático elaborado por editoras, pelas instituições político-administrativas que o prescrevem ou a um plano de ensino estruturado pelos professores. Na presente pesquisa, considerou-se como sendo a etapa do *currículo modelado pelos professores* os esforços que destinam à elaboração de seus planejamentos pedagógicos sob a influência também do documento curricular elaborado coletivamente na escola pesquisada, considerando que esses representam uma ponte entre a PCEdF (2016) e as práticas desenvolvidas nas aulas.

Compreende-se que o planeamento contribui para dar forma ao currículo e representa um importante processo ativo de tomada de decisões que estrutura o currículo com vistas às práticas que serão desenvolvidas e às possibilidades de aprendizagem ofertada aos estudantes. Nele os professores expressam seus saberes articulados com o currículo e com a realidade escolar em termos materiais e culturais, saberes que também são frutos das experiências que tiveram, das suas formações inicial e continuada e da visão social de mundo que possuem.

Tanto o currículo oficial prescrito como o planeamento dos professores são artefatos culturais, sendo o primeiro de ordem macro e o segundo de ordem micro, como aponta Corazza (1997). Em um apanhado pela literatura didática brasileira, Corazza (1997, p. 114) observa a denúncia que se faz em trabalhos críticos contra o planeamento, considerando-o como algo burocrático, tecnicista, positivista e autoritário, “centralizador e expropriador do trabalho docente”, mas que, principalmente após a década de 1980, foi ressignificado por educadores progressistas como um “instrumento pedagógico e de luta por uma escola pública democrática e de qualidade para as classes populares”.¹⁶ É possível afirmar que essa dicotomia coexistiu ao

¹⁶ A autora, no entanto, faz uma crítica de que essa ressignificação foi “insensível a outros instrumentos teóricos que reproblematicizam esta metodologia participativa, tais como os da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista” (CORAZZA, 1997, p. 115). Contudo, o que importa nesse momento é apresentar esse contraponto

longo dos anos e coexiste ainda hoje, materializando-se em políticas públicas educacionais nos diversos segmentos, tanto tecnicistas como emancipatórias, e em visões a respeito do planejamento pedagógico por parte dos professores tanto como algo desnecessário, que não veem sentido para além da burocracia, quanto como um instrumento de apoio e de auxílio para uma prática pedagógica mais fundamentada.

No entanto, Corrazza (1997, p. 121, grifo meu) afirma que se deve planejar “porque a ação pedagógica é uma forma de *política cultural*, exigindo por isso uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética”, como parte das responsabilidades pedagógicas e políticas da função docente, num esforço crítico mesmo em relação ao próprio currículo, às próprias ações e posições de sujeito que os docentes possam vir a exercer, ou seja, num “movimento incansável de desconstrução”. Contudo, a autora contrapõe-se ao ato de planejar se for para cumprir apenas ordens burocráticas, cientificizando o trabalho pedagógico ou sem ambicionar pressupostos pedagógicos que permitam a emancipação dos sujeitos,¹⁷ ou seja, deve-se planejar assumindo o planejamento como um instrumento de luta política, como uma estratégia de política cultural.

Nesse sentido, Apple (1983 apud SACRISTÁN, 2017, p. 293) ressalta que a tecnificação do currículo implica em certa desprofissionalização do docente, criticando a função meramente técnica e burocrática que o currículo possa assumir. É preciso que os modelos de planejamento garantam certa autonomia aos professores para que tomem decisões capazes de dar um sentido ou outro para a experiência de aprendizagem a ser proporcionada aos estudantes. Segundo Sacristán (2017), a imagem do professor como um absoluto criador de sua prática é algo que ainda não estamos preparados, mas é preciso que os esquemas de planejamento ofereçam recursos apropriados que desenvolvam a sua profissionalização ao invés de anulá-la. Nesse sentido, o currículo não tecnicista pode ser um instrumento de formação profissional no exercício da docência.

De qualquer forma, essa incursão pelos conceitos que permeiam a pesquisa demonstra quais foram os pontos de partida na compreensão dos elementos que cercam o objetivo central e o olhar que tive ao estar presente no campo de pesquisa. Buscar a compreensão da questão central dessa pesquisa a partir do entendimento de currículo e seus desdobramentos

entre o planejamento tecnicista *versus* o planejamento como engajamento político-pedagógico no âmbito das análises dessa pesquisa.

¹⁷ “Estes não precisam planejar seu ensino e aliás, é bem melhor, para nossas políticas culturais, que não o façam.” (CORAZZA, 1997, p. 123).

apresentados acima, se traduziu em um esforço de conhecer, analisar e estabelecer conexões com questões mais amplas que extrapolam o espaço-tempo da escola, mas que ao mesmo tempo manteve o olhar atento para as práticas de cada professor, no intuito de compreender como cada um dialoga, utiliza e se apropria da PCEdF (2016) no desenvolvimento de suas práticas.

No segundo capítulo, a seguir, é apresentado um panorama, à luz de alguns estudos, sobre o contexto das pesquisas que envolvem currículo e práticas pedagógicas em Educação Física, visando acumular elementos que auxiliem nas análises e interpretações dos resultados da presente investigação.

No terceiro capítulo, buscou-se contar uma parte da história que envolve os principais documentos políticos-curriculares da RMEF que antecederam a PCF (2016), considerando também o cenário nacional, para, posteriormente, adentrar na PCF (2016) propriamente dita, apresentando seus elementos e, especificamente, o processo de elaboração referente à parte que trata do componente curricular de Educação Física.

No quarto capítulo, são abordados os caminhos metodológicos da pesquisa, seus deslocamentos, assim como a apresentação da escola, dos sujeitos participantes e como se deu a entrada e o desenvolvimento do campo de investigação.

No quinto capítulo, é apresentado o processo analítico e interpretativo, na tentativa de estabelecer relações entre os diversos instrumentos de produção de informações utilizados na investigação, visando compreender o contexto da escola lócus da pesquisa no que tange as práticas e documentos que sistematizam e estruturam as práticas dos professores e, principalmente como eles sistematizam e organizam seus planejamentos, sobretudo, a partir da PCEdF (2016).

Por último, nas considerações finais, são realçados os pontos mais relevantes observados na investigação e busca-se responder às interrogações propostas inicialmente.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE A PERMANÊNCIA E A INOVAÇÃO NOS MODOS DE PENSAR E FAZER A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O intuito desse capítulo é realizar um panorama, ainda que parcial,¹⁸ do contexto das pesquisas sobre currículo e práticas pedagógicas em Educação Física, visando acumular elementos que auxiliem tanto a compreender o desenvolvimento de um tema de pesquisa dentro de um campo acadêmico quanto nas análises e interpretações dos resultados da presente investigação.

As pesquisas abordadas nesse capítulo foram escolhidas de modo intencional e reunidas em 3 grupos de acordo com a especificidade da temática que trataram: (i) sobre o reconhecimento do processo de transição/construção ocasionado pela quebra de paradigma da área e que se empenharam em realizar proposições a respeito das práticas pedagógicas nesse sentido; (ii) procuraram conhecer e problematizar práticas pedagógicas contextuais (inovadoras, esportivizadas e/ou caracterizadas por abandono pedagógico); e (iii) abordam processos de construção e/ou implementação curricular no cotidiano escolar.

Sobre o primeiro grupo, foram escolhidos três artigos que se preocuparam em trazer elementos para a reflexão e proposições para a prática da Educação Física a partir do reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos professores em seus cotidianos. Os artigos são de Caparroz e Bracht (2007), intitulado *O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física*, e dois de González e Fensterseifer (2009, 2010), complementares entre si, intitulados de *Entre o 'não mais' e o 'ainda não': pensando saídas para o não-lugar da EF I e II*. Os autores reconhecem “a dificuldade de organizar/planejar/sistematizar o ensino da educação física na escola e, conseqüentemente, a dificuldade de ensinar esse componente curricular” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 23), em grande parte, pelas “dificuldades encontradas na construção e efetivação de um novo modo de legitimação [da Educação Física] no espaço escolar” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 9).

¹⁸ Reconheço o caráter parcial e algo arbitrário da escolha dos trabalhos descritos e analisados nesse capítulo. Contudo, meu propósito não foi realizar um balanço ou revisão sistemática sobre a produção do conhecimento da área sobre a temática em questão (organização curricular e prática pedagógica em Educação Física). Meu propósito, muito mais modesto, foi o de tentar inscrever a presente pesquisa, que nasce, como dito na introdução, de um conjunto de inquietações pessoais e profissionais que não são exclusivamente minhas, mas se inscrevem em um tempo social e em um campo de intervenção e produção de conhecimento (Educação Física escolar), no horizonte de desafios no qual estão envolvidos aqueles que se dedicam a pensar e praticar modos de fazer a Educação Física na Educação Básica em nosso país nas últimas duas décadas.

Caparroz e Bracht (2007) focam a discussão na questão da didática. Defendem um novo tempo e lugar para uma didática da Educação Física, reconhecendo que a mudança na área a partir dos anos de 1990 deixou os professores confusos sobre como ensinar e o que ensinar, uma vez que, até então, a didática focada na técnica lhes dava suporte e subsídios para atuarem, até mesmo sob a forma de manuais sobre “como” e “o que” fazer, numa tecnificação do pedagógico. Quando ocorreu a mudança influenciada pelas teorias críticas, no sentido de uma “sociologização do pedagógico”, a ação docente passou a ser pensada a partir de questões macrossociais e políticas, influenciando os estudos acadêmicos e, conseqüentemente, a formação inicial, que deixaram de ter uma instrumentalização sobre como deveriam/poderiam os professores atuarem. Diante de observações em redes sociais de comunidades virtuais onde professores de Educação Física compartilham questões a respeito de suas práticas no cotidiano, os autores atentaram para um desconforto – visível também em outros tempos e espaços sociais – sobre como desenvolver a Educação Física, organizando, planejando e sistematizando o ensino como um componente curricular, questionando-se se “não estaria a produção acadêmica, e em função disso, também os cursos de formação de professores de Educação Física, hipertrofiando as discussões pedagógicas e atrofiando as discussões da didática da educação física escolar?” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 23).

A partir dessa contextualização, defendem o retorno do debate, agora crítico e não meramente técnico, sobre a didática, ou seja, uma ressignificação da didática no campo da Educação Física. Em defesa de “um novo tempo e lugar da didática da Educação Física”, levantam uma discussão entre teoria e prática na qual as duas não devem se opor e muito menos deve-se esperar uma teoria que se aplique na prática. O professor necessita “(re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias” de forma autônoma e crítica; o professor deve atuar como mediador da teoria” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27). Para isso, é preciso aceitar o caráter de imprevisibilidade/caoticidade da prática, que não deve ser resolvido com verdades absolutas e nem manuais ou técnicas, mas que o professor, ao desenvolver sua prática pedagógica, possa ser criativo, abandonando certa rigidez, o que não significa que não deva planejar, mas que isto deve partir da realidade e deve ser feito de maneira flexível. Assumir essas proposições significa admitir o caráter autônomo da ação docente, que deve ocorrer com autoridade, mas sem autoritarismos.

Semelhante demanda exigiria uma formação inicial e continuada de professores de Educação Física que pudesse garantir a qualidade da ação docente em um movimento de reflexão-ação-reflexão, que envolve também um apoio pedagógico institucional.

Os autores atentam o leitor, já próximos ao final do artigo, para uma possível sensação de frustração, pois nenhuma didática foi apresentada no texto de um ponto de vista tradicional. Contudo, concluem que a autonomia que defendem da ação docente deve buscar construir e conquistar uma competência didático-pedagógica que não os faça reféns de determinações sobre suas ações, quer sejam dadas por especialistas do meio acadêmico e/ou por políticas educacionais.

A partir do mesmo contexto da área, González e Fensterseifer (2009, 2010) também reconhecem as dificuldades enfrentadas por professores que se encontram “entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.12). No primeiro artigo, discorrem sobre o papel da escola ao longo da história, os interesses a que atendeu até chegar a forma como se estabelece hoje, uma instituição republicana que guarda seus interesses pautados em ideais democráticos. No segundo artigo, aprofundam as questões da Educação Física e apresentam uma proposta para tratar o campo de conhecimento da área e a forma como esses conhecimentos devem ser abordados, como possibilidades de resolver o entrave entre teoria e prática, considerando o contexto citado. Darei ênfase ao segundo artigo pela aproximação da temática com a presente investigação.

A partir do que foi apresentado sobre o que seria o papel da escola, os autores defendem que uma Educação Física tradicional, que lida apenas com o “saber fazer”, não consegue contemplar esse projeto de escola de republicana; é preciso construir um saber “com” esse fazer (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 11). Então, discorrem sobre dois elementos que seriam estruturantes para pensar os modos de desenvolver a Educação Física escolar nesse sentido: o campo de conhecimento da disciplina e a forma como abordar esses conhecimentos. Assumindo como finalidade da Educação Física “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12), apontam para três dimensões do conhecimento: a) as possibilidades do se-movimentar dos seres humanos; b) as práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção

da saúde; e c) as estruturas e representações sociais que atravessam esse universo.¹⁹ E sobre a abordagem desses conhecimentos, atentam para o tratamento da pluralidade das práticas que oportunizem o contato com o acervo cultural da humanidade, de modo que o estudante possa perceber o mundo e se perceber nele. Tratar-se-ia de uma abordagem que permita conhecer as práticas corporal e conceitualmente. Atentam ainda para que essa abordagem tenha o tratamento de uma disciplina escolar que possibilite a releitura e apropriação crítica dos conhecimentos, diferenciando-os da forma como são tratados em instituições não escolares e que se alinhem a um projeto pedagógico que se esforce no sentido de

[...] fazer todo o possível para que o estudante entenda o mundo sociocultural como uma construção (plural, dinâmica, contraditória, conflitante) e que se coloque à altura dos problemas de seu tempo nessa área para, dessa forma, potencializar decisões mais lúcidas para atuar no mundo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 18).

Nesse sentido, concluem que pensar o “ainda não” da Educação Física implica em pensá-la dentro de um projeto de escola em que é papel de todos os envolvidos e de cada componente curricular a responsabilidade de refletir e desenvolver formas de atuação que possam atender aos propósitos da escola enquanto instituição republicana.

Os artigos apresentados até aqui ilustram o reconhecimento das dificuldades e a preocupação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas da Educação Física que possam refletir tanto os pressupostos epistemológicos quanto político-pedagógicos de um campo acadêmico e de formação de professores em reconstrução. Nesse sentido, procuraram contribuir com elementos que possam auxiliar a reflexão da ação docente de maneira a atender de forma crítica às novas demandas e que possam contribuir na legitimação da área integrada tanto a um projeto universal de escola – um *projeto inacabado*, no sentido que dá Habermas (1992) à modernidade, da qual a escola é “filha” – quanto a projetos particulares de cada instituição.

Os cinco artigos que apresentarei a seguir tratam de práticas pedagógicas efetivas que relatam vivências e experiências de professores atuantes em diversas redes de ensino, capazes de ilustrar e de certa forma problematizar situações do “não mais” e outras do “ainda não”, ou seja, práticas que têm conseguido agregar elementos inovadores, como os sugeridos nos artigos acima, e outras que ainda se alimentam de uma certa tradição do *exercitar-se*, caracterizadas muitas vezes por um abandono pedagógico. Desses cinco artigos, os três primeiros se encaixam na primeira situação e os outros dois na segunda.

¹⁹ Baseada nessa proposição de González e Fensterseifer (2010), a PCEdF (2016), como veremos no Capítulo 3, utiliza essas dimensões para estruturar e agrupar, na forma de eixos articuladores, os objetivos de aprendizagem do componente curricular de Educação Física.

A artigo de Silva e Bracht (2012) tem como intenção compreender os processos que levam professores de Educação Física a construir práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, inicio o segundo grupo de textos por esse artigo, pois ele traz o conceito de “práticas inovadoras”, que aparece nos demais trabalhos ao relatarem e/ou refletirem sobre experiências particulares a partir desse tipo de prática. Para os referidos autores, práticas inovadoras são aquelas que se contrapõem a outros dois tipos de práticas: aquela na qual os professores organizam o ensino a partir do trabalho com as técnicas e as dinâmicas dos esportes, geralmente, o voleibol, o basquetebol, o handebol e o futsal ou futebol, bem como aquelas caracterizadas como “professor rola a bola”, nas quais há a pretensão apenas de preencher um determinado tempo de atividade dos estudantes, e que os autores denominam de *desinvestimento pedagógico*. Portanto, a prática inovadora se caracteriza pela busca de:

a) *Inovar os conteúdos da Educação Física*, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) *modificar o trato deste conteúdo*, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) *utilizar diferentes formas de avaliação* que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (auto-avaliação); d) *articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola* (SILVA; BRACHT, 2012, p. 83, *grifos meus*).

No presente artigo, são analisadas as práticas de dois professores (um professor e uma professora, sendo que o professor analisado é um dos autores do artigo) atuantes na rede pública municipal de Vitória/ES. Através de um estudo de caso de caráter etnográfico, foram prezados os *modos de fazer* e não a compreensão de como e porque essas práticas ocorreram. Os professores atuam em escolas com características diferentes quanto aos espaços, a própria cultura escolar e a possibilidade de integração com outros professores, com outras disciplinas, contudo, algumas semelhanças com o compromisso no desenvolvimento de suas práticas se manifestaram por meio

[...] da dedicação ao planejamento; das decisões e construção das aulas compartilhadas com seus alunos; da tentativa de articulação das produções das aulas com os projetos previstos pela escola; da opção por práticas mais inclusivas; da ausência de preocupação exacerbada com os limites que a organização dos tempos escolares impõe, pois centram seus esforços no compromisso com a aprendizagem dos alunos [...] (SILVA; BRACHT, 2012, p. 87).

E ainda,

Quanto aos problemas que surgem nas aulas os professores têm como característica, estar atentos às maneiras de identificar a causa dos mesmos, para daí, pensar a intervenção possível, tendo no diálogo franco e aberto a estratégia principal (SILVA; BRACHT, 2012, p. 87).

Os autores afirmam que as práticas dos professores se alinham às propostas consideradas progressistas de Educação Física, pois buscam, para além da prática, “o estabelecimento de relações com o contexto de inserção dos alunos, assim como despertar para outras possibilidades de construção de práticas corporais” (SILVA; BRACHT, 2012, p. 89), o que acreditam estar associado aos processos de formação inicial e continuada que possuem e também à forma como se relacionam com a profissão. Esses são fatores que possuem íntima relação com a produção das práticas inovadoras, segundo os autores. Finalizam o texto com uma série de questões que possivelmente levam os professores a exercer esse tipo de prática ou que poderiam ser trabalhadas nesse sentido, compreendendo a influência da formação inicial, das suas histórias de vida, maneiras de ver o mundo, condições de trabalho etc., e apontam que, embora não haja fórmulas, há caminhos, e um deles seria dar visibilidade à essas experiências com a expectativa de potencializar tantas outras.

No artigo de Fensterseifer e Silva (2011), os autores buscam conhecer e analisar elementos importantes para a realização e sustentação das práticas pedagógicas consideradas inovadoras a partir de relatos em grupo focal e de entrevistas abertas com três professores que se formaram em uma mesma universidade. A escolha desses professores partiu de informações de professores da universidade onde se formaram, dos gestores das escolas onde atuam e da aproximação com o campo que permitiu constata-las.

Como elementos importantes em suas práticas destacaram: a formação inicial que permitiu o contato com conhecimentos filosófico-humanistas, a participação em projetos durante a graduação que permitiram a experimentação do fazer pedagógico para além dos conhecimento técnico-científicos, a formação continuada em curso de pós-graduação que ressaltou a importância de uma prática reflexiva e do planejamento curricular e, por fim, a participação em grupos de estudos nos quais puderam compartilhar, falar sobre suas práticas e também ouvir sobre a de outros professores. Contudo, relatam também suas dificuldades no dia-a-dia com o planejamento, a falta de um espaço colaborativo na escola e de parâmetros para uma sistematização, além da questão de serem “combatentes solitários”²⁰ no cotidiano escolar. Concluem que os casos estudados são um alento de que outras formas de fazer Educação Física

²⁰ Expressão de Perrenoud (2001) utilizada no livro: PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

são possíveis, mas não são generalizáveis e alertam para a “a necessidade de um maior aprofundamento acerca do campo de intervenção, em especial, o entorno que constitui a denominada ‘cultura escolar’” (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 132).

Ainda no âmbito dos trabalhos que relatam práticas pedagógicas em Educação Física com caráter inovador, recorro agora ao artigo de Silveira e Pinto (2001), publicado uma década antes dos relatados anteriormente referidos, que embora não adote a mesma definição de inovação pedagógica, foi um dos primeiros relatos de experiência de organização curricular e prática pedagógica publicados no âmbito da Educação Física. Nesse trabalho, os autores objetivaram descrever como desenvolveram (nos últimos três anos anteriores à publicação do artigo) uma proposta de currículo de Educação Física a partir de abordagens críticas em determinada escola particular de Ensino Fundamental e Médio de Belo Horizonte/MG. Os autores são protagonistas dessa experiência junto aos demais professores de Educação Física da escola e todos fazem a opção de buscarem um trabalho alinhado com as tendências críticas da Educação e da Educação Física.

Na experiência relatada por eles, o referencial teórico e os conteúdos são pautados no livro do Coletivo de Autores (1992), ou seja, uma abordagem crítico-superadora que busca o trabalho com a cultural corporal expressa nos jogos e brincadeiras, nas danças, nos esportes, nas ginásticas e nas lutas, adaptados ao contexto e às condições materiais da escola. Os autores afirmam que esses conteúdos foram distribuídos ao longo dos anos e bimestres num grau de complexidade e aprofundamento cada vez maiores e que os alunos participam da discussão e escolha das abordagens teórico-práticas. A avaliação também foi incorporada à Educação Física através de diferentes instrumentos avaliativos e com o objetivo de “facilitar o diagnóstico do grau de aprendizagem atingido pelo aluno e do nível de adequação das metodologias empregadas, além do valor como orientação para o aluno auferir concretamente seu próprio grau de apreensão do conhecimento” (SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 147).

Eles apontam como dificuldades encontradas no desenvolvimento dessa proposta pedagógica: a resistência de alguns alunos, principalmente aqueles que praticam esportes em instituições que não a escola; a elaboração de metodologias pelos professores que sejam coerentes com o ensino que esperam proporcionar; e a estruturação entre a teoria e a prática que permitam uma relação íntima e clara para os alunos. Contudo, finalizam com a seguinte afirmação:

Os convites para palestras, a grande aceitação entre aqueles alunos que antigamente se sentiam excluídos, a descoberta de sentido para a educação física e o reconhecimento da direção da escola e da comunidade escolar nos trazem a certeza de que nunca estivemos tão realizados e valorizados profissionalmente, e de que a transformação da Educação Física numa disciplina escolar como área de conhecimento, e não mais como mera atividade, é um caminho sem volta (SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 149).

Esses três últimos artigos apresentados trazem diversos elementos sugeridos por Caparroz e Bracht (2007) em relação à didática, mostrando a forma como professores refletem sobre a suas práticas e buscam pensá-las a partir da realidade da escola em que trabalham, não esperando fórmulas prontas de como fazer, pelo contrário, criam, estudam, refletem a organização de suas aulas. Os artigos ilustram também elementos sugeridos por González e Fensterseifer (2010) a respeito dos conteúdos e abordagens. Observa-se em todos eles que existe a superação do trabalho apenas os esportes, a preocupação com um conhecimento sistematizado, a inclusão dos estudantes em parte do processo de elaboração das aulas e a busca pela integração com o projeto de escola.

A seguir, na contramão das práticas inovadoras, dois artigos apresentam práticas que se associam à abordagens tradicionais ou que configuram abandono pedagógico. No primeiro deles, Almeida e Fensterseifer (2007) desvelam a trajetória de duas professoras de Educação Física de uma escola pública de Santo Augusto/RS que, apesar de terem se formado em períodos diferentes e relativamente distantes no tempo – portanto, tendo também currículos de formação inicial bastante distintos –, realizam uma prática pedagógica semelhante, caracterizada pela ênfase em atividades esportivas com fim em si mesmas. Essas professoras, que durante a pesquisa compunham o quadro de docentes de uma mesma escola, já tiveram uma relação de professora-aluna, o que ilustra a diferença entre elas a respeito dos períodos de formação e tempo de atuação profissional. Uma com a formação voltada aos esportes nas décadas de 60-70 (professora A) e a outra com uma formação “mais humanista” (professora B). As duas tiveram na Educação Básica aulas de Educação Física com foco na esportivização e/ou aulas em que participavam apenas aqueles que queriam. A professora A reproduzia o que havia aprendido na universidade e o que acredita ser seu “dom”, o trabalho com os esportes, enquanto a professora B, embora desejasse que suas aulas tivessem um outro significado, admitia que não conseguia e desenvolvia aulas semelhantes a da professora A, com um pouco menos de mediação.

De um lado, a formação voltada ao saber-fazer e ao treinamento limita a Professora A à aplicação dos fundamentos técnico-instrumentais, reproduzindo o que havia aprendido na universidade, mediante a adaptação de seus conhecimentos à realidade da escola, dentro dos princípios do esporte de rendimento. De outro, a formação de

um “ser humano integral”, com novos conceitos, sentidos e significados para a Educação Física; porém, mediante um saber descontextualizado, barrado na oposição dos alunos à implementação de uma nova proposta, limitada por uma formação estabelecida na relação dicotômica teoria-prática (PROFESSORA B) (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 26).

Os autores atentam para a necessidade de um aprofundamento teórico e do contexto em que se inserem essas professoras, no sentido de compreender essa situação de maneira que ela não se explique apenas por uma acomodação individual. Nesse sentido, apontam, baseados em Vago (2003),²¹ para algo como uma “cultura escolar”, uma “roda-viva” que acaba por moldar as ações dos professores:

Um dos condicionantes evidenciados é a falta de vínculo entre sua formação inicial e a vida nas escolas, fenômeno que demanda a compreensão de sua complexidade, a qual envolve questões como a “cultura escolar”, as especificidades de cada escola em particular, a história da Educação Física enquanto componente curricular, entre outras (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 32).

Contudo, atentam para a não naturalização dessas práticas e que se busque uma formação continuada capaz de analisar a realidade, refleti-la e mudá-la, atribuindo-lhe “novos sentidos”. Apresentam também a pesquisa-ação como uma das alternativas possíveis no sentido de contribuir “para a (re)significação da Educação Física no contexto escolar, além de auxiliar no processo de formação contínua dos professores, já que vincula o “conhecimento da realidade, da própria prática, com a ação” (BRACHT *et al.*, 2003, p. 71²² apud ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 31).

O segundo artigo desse grupo de trabalhos trata de um estudo de dois casos que, sob a perspectiva dos autores (GONZÁLEZ *et al.*, 2013), caracterizam-se por um abandono pedagógico, em que as professoras de duas escolas de municípios do Rio Grande do Sul se preocupam em apenas ocupar o tempo da aula com uma alguma atividade; um tipo de aula conhecida como “largobol” ou “rola bola”. A pesquisa teve como objetivo reconhecer semelhanças e diferenças nesses dois casos através da compreensão de como os membros da comunidade escolar, especialmente os gestores, percebem o trabalho dessas professoras. Os dados para a análise partiram de entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade escolar e diários de campo a partir da observação das aulas das professoras.

²¹ VAGO, Tarcisio Mauro. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados/ Prosul, 2003. p. 197-221.

²² BRACHT, Valter *et al.* *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

Os autores observam que as duas professoras desenvolvem aulas semelhantes, com ênfase nos esportes e sem “uma proposta de ensino centrado nos saberes que a escola deve garantir na disciplina” (GONZÁLEZ *et al.*, 2013, p. 11). A diferença mais expressiva se dá na desigualdade de valorização por parte da gestão escolar e dos outros colegas de trabalho. Em um dos casos, a professora é vista como alguém que não mantém um bom relacionamento com a instituição e, no outro, a docente é tida como uma pessoa engajada, pois se envolve com outros afazeres na escola que extrapolam a ação de professora de Educação Física, como cuidar da distribuição da merenda, por exemplo, além de ser assídua, controlar bem os alunos etc.

Os autores atentam para o fato de que em nenhuma das duas escolas existe qualquer tipo de preocupação com os saberes que estão (ou não) sendo desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Além disso, os gestores dessas instituições parecem não ter expectativas de que a disciplina possa oferecer algo significativo. O bom professor, nesse contexto, é aquele que cumpre as regras da escola, não é muito exigente com materiais e é flexível para se adaptar às dinâmicas escolares. Concluem que o abandono docente é oportunizado ou facilitado por esse tipo cultura escolar em que o reconhecimento destes profissionais parece estar mais ligado a fatores extraclasse do que às aprendizagens específicas oportunizadas na disciplina. “Os conhecimentos tematizados (ou não) nas aulas de Educação Física parecem ser *invisíveis* ao olhar dos gestores escolares” (GONZÁLEZ *et al.*, 2013, p. 13).

Nesses artigos sobre práticas esportivizadas e/ou caracterizadas pelo abandono pedagógico, pode-se perceber a importância do contexto escolar. Muitas vezes os professores justificam que, por não conseguirem “mudar” a realidade na qual estão inseridos, desenvolvem as práticas que julgam possíveis. Além disso, nos dois artigos parece não haver nenhum tipo de preocupação ou valorização dos gestores a respeito dos saberes tratados nas aulas de Educação Física; em um deles esse fato é explícito e demonstra a falta de legitimidade da disciplina como área de conhecimento no interior da escola.

Mesmo em relação às práticas inovadoras relatadas é ausente a referência a um documento curricular norteador, exceto no artigo de Silveira e Pinto (2001), que relata justamente o processo de construção de uma sistematização dos conteúdos para a disciplina de Educação Física com base na obra do Coletivo de Autores (1992), e sinalizam para um movimento mais coletivo e colaborativo da escola em geral. Nas demais situações analisadas até aqui, os professores parecem buscar a organização de suas práticas agindo sozinhos ou com poucas parcerias a partir de referências que trazem de suas formações inicial e continuada. Pensar a Educação Física dentro de um projeto escolar parece ser um grande desafio que passa

pela legitimação da disciplina na escola; as práticas inovadoras se apresentam como um alento no sentido de corroborar para a superação desse desafio, mas também se apresentam como um “ainda não” em relação à integração com a cultura e o projeto escolar de maneira geral. As dificuldades com a sistematização das práticas pedagógicas aparecem como uma situação que causa desconforto nos professores a respeito da organização do trabalho e que contribui para o desprestígio da disciplina.

Nesse sentido, serão apresentadas a seguir duas dissertações que tratam das práticas pedagógicas centradas em questões da organização curricular no cotidiano escolar. A primeira trata da construção diária de um currículo de Educação Física (ASSEREUY, 2013) e a outra sobre a implementação de um currículo institucionalizado de uma rede municipal (TENÓRIO, 2012).

Na primeira, Assereuy (2013) busca compreender a construção diária de um currículo de Educação Física a partir da análise dos referenciais e documentos teórico-metodológicos que uma professora de determinada escola pública de Ensino Fundamental do município de Serra/ES mobiliza para a objetivação de suas práticas no dia-a-dia, caracterizando o currículo em ação. Para isso, a coleta de informações ocorreu por meio de observação de caráter participante, entrevistas e análise de documentos. A autora traça um breve panorama do contexto nacional e municipal dos documentos político-curriculares, com ênfase ao processo de construção do documento curricular de Educação Física no município de Serra/ES. Retrata a elaboração coletiva desse documento que se deu por dois anos durante a formação continuada dos professores e as discussões que ocorreram nesse meio. Além da contextualização do cenário político municipal, a autora adentra na escola e busca compreender sua organização, funcionamento e trabalho pedagógico em geral para depois analisar a prática da professora participante da pesquisa. Um dos critérios de escolha da professora é que esta deveria possuir normatizações prescritas organizadas a respeito de suas práticas curriculares.

Constatou-se que o cenário político e administrativo de elaboração e implementação do currículo do município sofreu uma série de rupturas e descontinuidades que afetaram o processo de participação dos professores na elaboração do documento e também no contato com o mesmo após a publicação, principalmente devido à distribuição de poucos exemplares. A professora participante não utilizava essas orientações curriculares. Na escola pesquisada, o currículo prescrito era de autoria dos professores da instituição e partia das discussões coletivas que compartilhavam nos momentos de planejamento em que elaboravam os projetos das

disciplinas a partir de um projeto institucional da escola, que seguia mais ou menos alguma orientação curricular municipal anterior ao último documento oficial. Havia, portanto, um distanciamento do currículo oficial do município, fato que a pesquisadora constata que se deve ao próprio percurso de elaboração do documento e a forma de contratação dos professores da rede. No entanto, a preocupação com a organização curricular interna da escola contribuía com a autonomia e autoria das práticas curriculares dos professores de Educação Física. Assereuy (2013, p.122) observa que a professora

[...] 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 [...]. 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.

O ambiente colaborativo favorável à organização e sistematização pedagógica dos professores e os espaços para planejamentos coletivos permitiram que a professora pudesse partir da realidade escolar e das experiências de seus alunos para construir o currículo de Educação Física pautado “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” (ASSEREUY, 2013, p. 123).

As principais situações que dificultaram ou limitaram a objetivação do currículo prescrito tinham em sua natureza as políticas educacionais, as normas do sistema educativo, a própria organização escolar e as condições do trabalho pedagógico. Como exemplo: a dificuldade de conseguir materiais, as poucas aulas de Educação Física na semana, as dificuldades com a utilização de espaços alternativos e questões de saúde da professora.

No entanto, com base nas informações obtidas na pesquisa, Assereuy (2013, p. 124) conclui 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”.

Outra dissertação que também tratou sobre a temática do currículo de Educação Física foi a de Tenório (2012, p. 17), que partiu da seguinte indagação: “como se dá o processo de implementação de uma proposta curricular para educação física escolar (EFE) na prática pedagógica dos professores da área?”. Seu estudo se desenvolveu com professores da rede municipal de Camaragibe/PE, a qual passou por um processo de construção curricular durante a formação continuada que “buscou possibilitar a participação ativa, crítica e dialógica dos

professores e de outros sujeitos, envolvidos no processo educacional”, conforme aponta Tenório (2012, p. 64). Utilizou para a coleta de dados os instrumentos: questionários exploratórios (com os professores da rede municipal), entrevistas (com os professores de Educação Física e com o representante do departamento de Educação Física) e observação de aulas de dois professores de Educação Física, um que relatou ter facilidade e outro dificuldade na implementação da proposta curricular do município, mas que buscavam, de alguma forma, utilizá-la na organização de suas práticas.

Assim como no trabalho anterior, além das questões conceituais acerca do currículo, houve um esforço em compreender o cenário político e administrativo em que ocorreu a elaboração do currículo, que envolveu conhecer o histórico daquela rede de ensino. Muitas são as análises e interpretações apontadas pela pesquisadora quanto à implementação da proposta que tem a ver com a peculiaridade da rede estudada, como a não participação dos professores novos no processo de construção da proposta, o déficit de professores licenciados em Educação Física na rede, a irregularidade dos encontros de formação continuada, aspectos administrativos, políticos e burocráticos que perpassam a questão da implementação do currículo, etc. Nas questões intrínsecas à implementação da proposta, Tenório (2012, p. 96) aponta que:

As aproximações demonstram que a proposta para a EFE, enquanto intencionalidade, concretiza-se, ainda que parcialmente, na prática curricular desses professores e indicam a existência de condições favoráveis para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, entre outras questões, por buscar oportunizar aos alunos a construção dos conhecimentos referentes à EFE [Educação Física] de forma sistematizada.

E salienta que,

[...] entre os distanciamentos, identificamos tanto elementos que dizem respeito a não concordância de alguns professores com partes da proposta; elementos que surgem das fragilidades encontradas na proposta e que têm o potencial de qualificar a proposta a partir de sua (re) construção; como, e, para nós, sobretudo, a frágil apropriação que os professores de EFE têm da proposta curricular para essa área.

Um dos fatores apontados para esse distanciamento seria, além da formação inicial, a atuação dos professores concomitantemente em áreas da Educação Física que não são afins à escolar, o que contribuiria para que focassem as aulas na aptidão física e/ou desenvolvimento esportivo.

Nesse sentido, Tenório (2012) reforça a necessidade de ampliação das discussões sobre a proposta na formação continuada. Também ressalta que o desejo de sistematização do

conhecimento peculiar à área não deve ser apenas questão de uma gestão, mas de responsabilidade dos professores que se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem:

As aproximações e distanciamentos identificados, nas falas e práticas curriculares dos professores, não devem ser interpretados como elementos de aferição do grau de reprodutibilidade ou aplicabilidade na prática curricular das intencionalidades da proposta-documento, mas sim como revelações de um diálogo entre o currículo oficial e o currículo real que têm como mote central a sistematização dos conhecimentos da EFE por meio do processo de ensino-aprendizagem (TENÓRIO, 2012, p. 114).

A partir dessas duas pesquisas percebe-se que a preocupação com a sistematização curricular pode contribuir positivamente para a ressignificação de práticas pedagógicas na Educação Física, assim como com a legitimação da disciplina na escola. As experiências relatadas demonstram que é preciso compreender um cenário complexo que envolve desde as políticas educacionais, passando pela realidade da escola até chegar à prática efetiva dos professores, corroborando com as afirmações de Sacristán (2017) de que somente analisando as diversas forças que envolvem as questões curriculares é que podemos compreender o currículo em ação.

Apesar de as duas pesquisas apontarem distanciamentos entre os currículos oficiais e os em ação, a organização e a sistematização curricular demonstram avanços das práticas pedagógicas, no empenho em trazer conteúdos diversificados, refletir sobre a atuação, planejar conjuntamente etc. Além disso, os distanciamentos sugerem processos de melhoria, de reconstrução, de aperfeiçoamento, num movimento somente possível através das experiências vividas nas práticas curriculares.

É possível perceber a partir desses estudos apresentados algumas questões que envolvem as práticas pedagógicas da Educação Física a partir de um contexto de transformação da área, que busca encontrar espaços de legitimação de um conhecimento ressignificado, mas que ainda esbarra em elementos que pouco contribuem nesse sentido.

As reflexões trazidas por esses estudos traçaram um panorama parcial do que tem ocorrido na Educação Física escolar, principalmente demonstrando aproximações e distanciamentos da produção acadêmica da área com o cotidiano escolar.

No capítulo seguinte, serão inicialmente apresentados os principais documentos curriculares da RMEF, assim como a articulação que tiveram com outras diretrizes e documentos nacionais, para, sem seguida, apresentar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – PCF (2016). Na sequência, será apresentado o processo de elaboração da Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de

Florianópolis – PCeDF (2016), com foco nos encontros de formação continuada, no qual eu estive envolvida como professora da RMEF.

3 CENÁRIO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS E MUNICIPAIS

Como afirma Kramer (1997, p. 31),

[...] toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta é feita no caminho, e precisa, por isso, ser falada, contada, escrita, já que fazer história supõe contá-la. Narrar a experiência individual e coletiva, relatar as ações realizadas, os obstáculos enfrentados é condição para que se possa pensar criticamente essa experiência.

No referido artigo, a autora formula um roteiro para analisar criticamente propostas pedagógicas/currículos através de inúmeros questionamentos sobre os autores, o texto e os leitores a que se destinam. Um desses questionamentos se preocupa em compreender se “a proposta apresenta diretrizes que resultam de experiências anteriores cujo percurso na história é resgatado” e argumenta ainda²³ que algumas propostas envelhecem tão rápido “talvez por não terem sido geradas por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é o seu” (KRAMER, 1997, p. 24, 20).

O objetivo central desse trabalho não é analisar criticamente a PCeDF (2016), mas entendo que as respostas às questões propostas por Kramer (1997) se colocam como balizas para a compreensão da história de uma rede e das políticas públicas, na qual a PCF (2016) faz parte, e que contribuem para a compreensão das aproximações e/ou distanciamentos com a prática pedagógicos dos professores investigados. Nesse sentido, esse capítulo buscou contar a história (ou melhor, uma parte da história) dessa Proposta, iniciando por alguns dos principais documentos da RMEF que antecederam a PCF (2016), considerando também o cenário nacional, para depois adentrar na PCF (2016) propriamente dita, mais especificamente em relação à Educação Física, relatando seu o processo de elaboração.

Olhar para os documentos curriculares da RMEF permitiu compreender o percurso que a tem sido realizado na elaboração dos mesmos, motivado por determinações nacionais e debates no campo educacional, mas também levando em consideração as especificidades culturais e político-administrativas que esta rede de ensino possui. O esforço desse capítulo foi de apresentar os principais documentos curriculares da RMEF que antecederam a PCF (2016), desde a reabertura política pós-ditadura civil-militar, com olhar especial para a Educação Física, procurando identificar em alguns deles o que dizem a respeito do contexto de elaboração, quais são as concepções que assumem e como eles dialogam (ou não) entre si. Como referência

²³ “Já na década de 1930, filósofos como Benjamin (1987a), que pensavam criticamente a cultura e a modernidade, já indagavam: Por que o moderno envelhece tão rápido? Por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido, pode-se aqui indagar” (KRAMER, 1997, p. 20).

inicial, foi utilizado o próprio texto que se apresenta na parte introdutória da PCF (2016) com o título de *Percurso da Rede Municipal de Ensino: a construção de referências para a discussão do currículo* (FLORIANÓPOLIS, 2016a), no qual os principais documentos curriculares anteriores são brevemente e cronologicamente citados. A partir disso, busquei outros elementos nos próprios documentos citados e/ou em estudos que pudessem esclarecer suas especificidades, principalmente na identificação das características citadas acima. No subitem do capítulo, o processo de elaboração da PCEdF (2016) foi relatado principalmente a partir do relato de vivências que tive como professora da RMEF. Nesse espaço, também foi realizada a apresentação dos elementos textuais que compõem a PCEdF (2016) e que revelam suas concepções, objetivos e desafios previstos.

Reconheço que não houve aprofundamento quanto aos contextos de construção/elaboração e também quanto à influência que tiveram sobre a prática pedagógica dos professores na apresentação dos documentos curriculares que antecedem a PCF (2016), o que necessitaria de estratégias específicas de produção de informações. O esforço nesse momento foi de situar a PCF (2016) em um caminho que já tem sido percorrido pela RMEF.

Ressalto que faltam estudos que contemplem o percurso dos documentos e orientações curriculares da RMEF, especialmente no Ensino Fundamental. Ao fazer uma busca nesse sentido pelas bases de dados, encontrei trabalhos referentes aos documentos da Educação Infantil,²⁴ mas não referentes à segunda etapa da Educação Básica. Inclusive no site da Prefeitura de Florianópolis, na parte reservada às pesquisas (teses e dissertações) realizadas pelos próprios profissionais da RMEF,²⁵ nota-se que não há estudos sobre o percurso curricular dos documentos da RMEF no Ensino Fundamental e/ou da Educação Física nessa etapa, demonstrando a necessidade de pesquisas que venham aprofundar essa questão.

Início pela criação, em 1986, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), após a abertura política proporcionada pelo fim da ditadura civil-militar. A partir desse momento, várias conquistas ocorreram na educação do município, como a fundação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), o 1º Encontro Pedagógico, a aprovação do Plano de Vencimento e Carreira do Magistério Público Municipal,²⁶ a aprovação da lei sobre a eleição de diretores nas escolas básicas municipais²⁷ e

²⁴ Ver: VIEIRA (2007).

²⁵ Ver: “Catálogo de teses e dissertações” em: <http://portal.pmf.sc.gov.br>.

²⁶ Lei nº 2.915/1988.

²⁷ Lei nº 2.415/1987.

da lei que instituiu os conselhos de escola;²⁸ ações que demonstram a preocupação com a constituição de uma estrutura administrativo-pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

No período de 1993 a 1996, esteve à frente da gestão municipal a coligação da Frente Popular, encabeçada pelo prefeito Sérgio Grando, cujas perspectivas das matrizes teóricas norteadas pelo materialismo histórico e dialético começam a ganhar espaço e discussão nos documentos curriculares produzidos pela RMEF. Durante esse período, as discussões promovidas relativas aos direitos sociais, direitos de cidadania e direitos de autonomia culminaram em ações que buscavam uma ampla participação popular em diversas instâncias municipais (CORD, 2000). No que tange à educação, o principal documento norteador foi “Diretrizes e Metas para a Educação do Governo da Frente Popular 93/96”, que objetivou “lutar e fazer acontecer a Escola Pública *libertadora, democrática, unitária e transformadora*” (FLORIANÓPOLIS, 1996 apud CORD, 2000, p. 35, *grifos no original*). Nesse contexto, visando dar unidade às ações da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi deflagrado em 1994 o Movimento de Estudo para a Reorientação Curricular (MRC), que tinha como objetivo “discutir o currículo, entendendo-o como um instrumento para o enfrentamento dos problemas na formação de uma nova ordem social” (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, p. 10).

Em relação à Educação Física, esses pressupostos e ações se mantiveram na elaboração das “Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC” (1996) – DCEdF –, assim como no seu produto final. No documento é relatado a forma coletiva como ocorreu o seu processo de elaboração, ressaltando a importante parceria entre os professores de Educação Física da RMEF, professores do órgão central da prefeitura e o Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em um movimento de estudos, debates e reflexões acerca da prática pedagógica em Educação Física. Nesse documento, duas concepções pedagógicas da área nortearam as diretrizes curriculares: a crítico-superadora, explicitada pelo Coletivo de Autores (1992), que tinha como referência a Pedagogia Histórico-Crítica em educação com fundamentos do materialismo histórico e dialético, e a crítico-emancipatória, de Elenor Kunz²⁹, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, conforme explicita o próprio texto do documento. As duas concepções representavam, naquele momento, alternativas aos modelos reducionistas e reprodutivistas predominantes até então na

²⁸ Lei nº 2.622/1987.

²⁹ KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, UNIJUÍ, 1994.

Educação Física escolar e, nesse sentido, as DCEdF (1996) traçaram pressupostos teórico-metodológicos para uma práxis que pudesse superar a visão tradicional de Educação Física, considerando conteúdos da cultura corporal e da cultura de movimento, o planejamento participativo e etapas de ensino que deveriam se complexificar no sentido da construção do conhecimento.

Percebe-se que o período foi de intensa discussão, formação, reflexão e busca por uma reorientação da prática pedagógica com vistas à transformação social, produzindo documentos curriculares alinhados aos pressupostos das teorias críticas do currículo e de forma coletiva. Também é um período que emerge com bastante frequência nos encontros de formação continuada dos quais tenho participado, nas narrativas de professores da RMEF, especialmente de efetivos que ingressaram por meio de concursos públicos justamente neste período³⁰, como uma experiência de formação e de construção curricular que envolveu participação coletiva dos profissionais da educação da RMEF, especialmente em contraste com experiências por eles vivenciadas nas gestões posteriores da Prefeitura de Florianópolis, em geral, e da SME, em específico.

Observa-se também, pela própria cronologia dos documentos citados, que seu processo de elaboração ocorreu em paralelo à reforma curricular nacional que culminou na nova LDB 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), demonstrando, sobretudo, uma articulação – por vezes também uma imposição – entre promulgação e reformulação de políticas nacionais para a educação e demandas curriculares que se colocam para redes de ensino em Estados e municípios brasileiros. Além disso, as DCEdF, em comparação aos PCNs da Educação Física, trouxeram um discurso mais crítico no sentido da transformação social, uma vez que as bases conceituais de educação, escola pública, sociedade e Educação Física presentes no documento marcaram compromissos com os filhos da classe trabalhadora e dos excluídos do mundo do trabalho, discurso que não ficou evidente nos PCNs, sendo abrandado por uma definição de cidadania próxima aos pressupostos neoliberais.³¹

Entre 1997 e 2004, a prefeita Ângela Amin governou por dois mandatos e possuía orientação político-ideológica diferente da do governo anterior. No primeiro mandato, no que tange a educação, os esforços se direcionaram ao Movimento de Reorganização Didática

³⁰ Sobre as provas de concurso público para professor efetivo de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ver: ALVES (2019).

³¹ Sobre o tema consultar: RODRIGUES (2002).

(MRD) e, segundo consta na apresentação dos próprios documentos, os mesmos foram resultado de ações recorrentes, principalmente das formações e das experiências pedagógicas realizadas na RMEF. São eles: “Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal” (FLORIANÓPOLIS, 2000a), “Projeto Político Pedagógico: uma abordagem sob o ponto de vista histórico” (FLORIANÓPOLIS, 2000b) e “O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2000c). As diretrizes que balizaram o MRD foram: democratização do acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão. E, além o debate sobre a didática em cada uma das disciplinas, constam também discussões a respeito de outros segmentos escolares, como a Biblioteca escolar e a função dos Especialistas em assuntos educacionais, por exemplo.

No que tange à Educação Física, curioso – mas não surpreende, dada a diferença política-ideológica entre as gestões – notar que o documento praticamente não dialoga com as diretrizes curriculares da gestão anterior (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996) e, tampouco, com os PCNs (BRASIL, 1997). Em nenhum momento há a menção à noção de cultura corporal ou cultura de movimento como objetos de conhecimento da área. As “atividades” são centradas nos jogos e classificadas como, por exemplo, “de baixa organização”, “de postura e locomoção”, pois adotam a perspectiva desenvolvimentista como concepção pedagógica a ser praticada através da abordagem construtivista de Piaget e Vygotsky, apoiada em Slavin (1994),³² demonstrando preocupação com a mediação entre duas dimensões do desenvolvimento humano: a individualidade e a sociabilidade. Nas experiências pedagógicas relatadas no “O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2000c), as duas que dizem respeito à Educação Física são intituladas de “A Dança como contribuição para a Qualidade de Vida dentro de uma Visão Holística” e “Avaliação do Estado Nutricional dos alunos da Escola Desdobrada Luiz Paulo da Silva – Santinho”, demonstrando uma aproximação com questões ligadas às ciências da natureza em detrimento das ciências humanas, base do documento curricular anterior, no que se refere às concepções de corpo e movimento.

Como já dito anteriormente, não foi o propósito do capítulo realizar uma análise aprofundada dos documentos anteriores à PCEdF (2016) e seus contextos de elaboração, o que necessitaria de mais fontes de dados para a compreensão de todos esses processos. Porém, mesmo a partir dessas breves análises é possível reconhecer algumas discontinuidades

³² SLAVIN, R.E. *Educational Psychology*. 4ª Ed: Boston, MA, 1994.

expressas no próprio texto dos documentos. Por ora, é satisfatório identificá-las, mas sem perder de vista o objetivo de conhecer e listar os principais documentos curriculares que antecederam a PCEdF (2016).

É preciso lembrar também que cada momento político assume uma forma administrativa que tangencia os documentos curriculares, como aponta Sacristán (2017) ao discorrer sobre as forças dos subsistemas que compõem o sistema curricular e que, por sua vez, incidem na prática pedagógica. Não é possível por meio da leitura desses documentos ter a real noção sobre a participação dos professores nessa elaboração, sobre o clima pedagógico e democrático que se instaurou em cada uma das gestões, fatores importantes para compreender o contexto de elaboração de cada um deles.

A determinação do Ministério da Educação (MEC) para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos³³ foi motivadora para a discussão na formação continuada da necessidade de readequação dos pressupostos didático-pedagógicos da RMEF, que culminou na elaboração da “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2008). Havia o entendimento de que essa ampliação não alterava apenas o tempo da criança na escola, mas demandava “outras responsabilidades, uma reorganização de tempos, espaços e currículos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11). Esse documento foi resultado de um terceiro movimento da RMEF: o Movimento de Ressignificação Curricular, que além da preocupação com o Ensino Fundamental de 9 anos (Lei Nº 11274/2006), também buscou a inclusão de temas como diversidade étnico-racial, múltiplas dimensões e singularidades humanas, influenciados pelo debate curricular das teorias pós-críticas, que buscaram introduzir questões das diferentes identidades dos grupos sociais na prática pedagógica para além da problemáticas macrossocial das relações de poder. Percebe-se que esse documento buscou incluir mais esse desafio, ficando a cargo das unidades educativas desenvolver o currículo em função do contexto da sua realidade histórica e social. O referido documento resultou de debates que ocorreram nos grupos de formação de professores da RMEF a partir de 2006.

A parte do documento de 2008 que diz respeito à Educação Física – de autoria de Charles Schnorr, Fábio Pedro Serafin e João Batista Freire – consistiu-se em um texto

³³ “A Lei 9.394/96, em seus artigos 6º, 32, 87 já sinalizava com a ampliação progressiva do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito no Brasil. Este dispositivo legal é assumido pelo PNE (Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001) que a contempla em suas metas. A Lei 11.114/2005 altera estes artigos e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Esta exigência transforma o tempo do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração, com matrícula obrigatória de 6 a 14 anos de idade” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p 11, nota de rodapé).

orientador resultado do processo de discussões que ocorreram durante a formação continuada dos professores da RMEF, com cuidado de “não produzir uma proposta curricular fechada aos moldes tradicionais”, mas sim de “analisar propostas já organizadas em períodos anteriores, revisando-as, ampliando-as e aprimorando-as de acordo com a realidade existente e atual” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.123). Nesse sentido, segundo os autores, o texto foi elaborado a partir do que foi relatado pelos professores nos encontros de formação continuada sobre o cotidiano escolar, sobre seus espaços, materiais, conflitos e imprevisibilidades que ocorrem durante as aulas e outras temáticas foram associadas a essas discussões, como a questão ambiental, a inclusão nas aulas de Educação Física, a aula idealizada versus a aula realizada, entre outras. Porém, trata-se de um documento com poucos subsídios para a prática pedagógica e que, embora considere que faça “parte dos conteúdos típicos, da Educação Física, conjuntos culturais como os esportes, as brincadeiras infantis, as danças, as ginásticas, etc.”, conclui que cabe à cada escola a elaboração do seu projeto curricular a partir de seus diferentes contextos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 135). Não traz explícito o trabalho a partir da cultura corporal de movimento e de nenhuma teoria específica para fundamentá-lo, mas afirma que

Os(as) professores(as) de Educação Física precisam ser valorizados pelo conjunto da escola. A autonomia desses profissionais passa pelo fortalecimento de seu conhecimento e pela exposição clara dos objetivos da disciplina Educação Física. Não só os documentos oficiais dos governos, como os PCNs e as propostas curriculares têm que ser alvo de estudos, mas também as teorias que fundamentam os processos educacionais. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 134).

Posteriormente, as discussões preliminares das Diretrizes Curriculares Nacionais expressas em pareceres do Conselho Nacional da Educação (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e o Parecer CNE/CEB nº 12/2010) oportunizaram a discussão curricular entre os profissionais nos grupos de formação continuada que apontou para a necessidade de readequação dos documentos da RMEF e, nesse contexto, se iniciou a estruturação da “Matriz Curricular de nove anos: em construção” (FLORIANÓPOLIS, 2011). Porém, o documento não foi finalizado por haver questões em aberto que necessitavam de mais aprofundamento. No que foi concluído do documento, havia uma preocupação expressa com a fragmentação do conhecimento nas disciplinas, questão que também estava presente em orientações nacionais³⁴ e que indicavam a formatação por áreas de conhecimento. Desta forma,

³⁴ Segundo Fonseca *et al.* (2015), que faz uma análise da inserção da Educação Física na área de linguagens, o primeiro documento que conteve essa condição foi as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 1998). Depois foi reafirmada em outros documentos como: nos “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio” (BRASIL, 2000), nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), na

a Educação Física passou a compor a área de Linguagens, juntamente com Artes, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

Nesse documento, foi organizado para cada área um quadro até o 5º ano do Ensino Fundamental, contendo os objetos de conhecimento/estudo e os respectivos objetivos das “capacidades e habilidades” a serem desenvolvidas. Contudo, apesar do esforço de estabelecer um diálogo entre as disciplinas de uma mesma área, foi possível perceber a qual disciplina cada objetivo era pertencente por indicar elementos peculiares a elas.

No que se refere à Educação Física, os conteúdos abrangem brincadeiras, diversos tipos de jogos, ginástica, atividades rítmicas, atividades físicas e saúde, entre outros. A expressão “cultura corporal de movimento” não aparece no texto como objeto do trabalho do professor de Educação Física, mas sim o “movimento” e o trabalho com “os corpos em movimento”. Isso se reflete na forma como o documento especifica o trabalho com alguns conteúdos a partir da “motricidade ampla”, “motricidade fina”, “lateralidade”, “avaliações antropométricas, valências físicas, postural e Somatotipológica”, demonstrando uma preocupação com o corpo biologizado em detrimento da linguagem corporal como expressão também social e histórica, expressando algo um tanto desconexo com os documentos nacionais, como os PCNs, por exemplo (FLORIANÓPOLIS, 2011).

Em 2015, as “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” – DCRMEF (FLORIANÓPOLIS, 2015) visaram uma maior integração entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, considerando uma perspectiva de educação integral, a partir das vivências dos estudantes, da transversalidade de temas da atualidade e da integração das Áreas de Conhecimento, na esteira das mudanças produzidas na escolaridade básica obrigatória pela promulgação da lei federal n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Entre as principais demandas produzidas por essa nova legislação educacional para a RMEF, bem como para outras redes públicas de ensino, estão a ampliação da oferta de vagas (especialmente na Educação Infantil, mas também no Ensino Médio) e a maior integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, considerando que, a partir de 2016, a escolaridade básica obrigatória passaria dos 6 aos 14 anos para 4 aos 17 anos de idade e abrangeria não apenas o Ensino Fundamental, mas também parte da Educação Infantil e o Ensino Médio.

“Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos” e nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013).

Considerou-se, nessas diretrizes municipais, que os sujeitos da aprendizagem

[...] têm o direito de desenvolver as suas múltiplas dimensões, bem como conviver com a diversidade, construindo conceitos e valores que possibilitem a produção do conhecimento, o domínio de seus métodos, de suas técnicas e de seus procedimentos de mobilização na resposta a diferentes demandas sociais, problematizando a realidade na qual estão inseridos, o seu próprio tempo e lugar histórico e forjando a sua cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 16).

Desta forma, são traçados princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e também com outras orientações municipais. Tiveram como finalidade “definir os princípios e as concepções basilares para a Educação Básica, assegurando a articulação, a sequencialidade e a organicidade necessárias entre as diferentes etapas e modalidades que a compõem e que são de responsabilidade do município”, preocupando-se com a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no sentido da formação integral dos estudantes (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11). Além disso, as DCRMEF (FLORIANÓPOLIS, 2015) fazem parte do acordo firmado entre a Prefeitura de Florianópolis e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis e prevê, nesse sentido, ser a base das Matrizes Curriculares do município, documento que passou a ser discutido e concebido na RMEF no final de 2015 e durante parte do ano de 2016.

De modo geral as questões abordadas no documento discorrem sobre a infância, o acesso e permanência escolar, a inclusão, a educação de jovens e adultos, o direito de aprender, a formação e carreira profissional, a valorização da cultura local e regional, a educação das relações étnico-raciais, entre outras problemáticas sob a forma de princípios educativos, objetivando subsidiar a organização curricular de cada etapa e modalidade de ensino, com currículos e objetivos próprios, mas considerando esses pressupostos gerais comuns.

Concomitantemente, no cenário nacional, iniciou-se, em 2015, as discussões acerca da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2015),

[...] um documento curricular de caráter técnico e normativo que preconiza um núcleo comum de objetivos de aprendizagem (comportamentos, habilidades e conhecimentos) que devem ser desenvolvidos progressivamente no decorrer das etapas e modalidades da escolaridade básica (na rede pública e privada) em todo o país, preservando a autonomia do trabalho pedagógico da escola e do professor (SOUZA *et al.*, 2017, p. 3).

Uma necessidade que já havia sido prevista

desde a Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 210), ao fazer referência a uma fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988); perpassando pela própria LDB (Art. 26), estendendo tal indicação para toda a

Educação Básica (BRASIL, 1996); e constando, ainda, no PNE [Plano Nacional de Educação], a partir das suas metas estruturantes (BRASIL, 2014) (SOUZA *et al.*, 2017, p. 3).

A BNCC teve três versões que antecederam a versão final em 2017 e passou por um conturbado momento político nacional que culminou no *impeachment* (golpe) da presidente Dilma Rousseff, situação que resultou em consequências de forma e conteúdo principalmente entre a segunda e terceira versões do documento.

De forma resumida, a primeira versão da BNCC foi elaborada por um corpo de especialistas consultores contratados pelo MEC (apoiado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e pela União de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME) e publicada para a consulta pública, a qual contou com a participação de diversas entidades educacionais e também com a participação de profissionais da educação individualmente. A segunda versão, de acordo com Bittencourt (2017, p. 559), teve modificações significativas a partir das contribuições recebidas, com destaque para “uma definição em relação aos seus princípios pedagógicos; a consideração das peculiaridades das etapas da educação básica e de seus sujeitos; a incorporação das modalidades da educação básica e de suas temáticas sociais”. Já na terceira versão, marcada pelo *impeachment* (golpe) da presidente então em exercício – o que alterou também a composição e direção dos ministérios, incluindo o da Educação e suas secretarias –, ocorreram mudanças substanciais provocadas pela reorganização geral na comissão de especialistas, o que culminou em um documento explicitamente alinhado a interesses de organismos internacionais, com foco na avaliação externa, embora essas questões já viessem ocorrendo “a conta gotas” desde a primeira versão, assim como em documentos curriculares anteriores à BNCC (CORRÊA, MORGADO, 2018). A última versão foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) nos dias 15 e 20 de dezembro de 2017, correspondendo às etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, respectivamente.

É nesse cenário de política curricular nacional, de elaboração da BNCC, que a PCF (2016) começou a ser elaborada. Um cenário que, em relação à BNCC, se iniciou com certo entusiasmo entre os especialistas e em clima algo democrático de construção, e que se encerrou com a debandada de diversas entidades representativas de categorias de profissionais e pesquisadores da Educação na elaboração das últimas versões por conta do clima político instaurado no país. No que diz respeito à Educação Física, pode-se observar a disparidade entre as versões da BNCC, por exemplo, nos artigos de Neira e Souza Júnior (2016) e Neira (2018).

No primeiro artigo, com intenção de contribuir com o debate curricular e registrar um olhar sobre os bastidores do processo entre a primeira e segunda versões, Neira e Souza Júnior (2016) descreveram os procedimentos adotados, as concepções que nortearam os trabalhos e os efeitos que se esperava com a finalização do documento. Esses procedimentos foram relatados com entusiasmo por conta do tom democrático de participação de diversas entidades e de consulta pública. A discussão a respeito da Educação Física também é apresentada de maneira positiva pelos autores, por abarcar discussões atuais progressistas e não se resumir a um quadro de conteúdos e objetivos. Para eles,

A BNCC vislumbra uma sociedade em que sejam reconhecidas e satisfeitas as necessidades vitais e sociais de seus membros. Comprometida com esse projeto, a concepção de Educação Física adotada promove uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal de movimento dos grupos espalhados pelo território nacional. O que se desprende dos objetivos do componente para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, é que se trata de uma proposta engajada na luta por mudanças sociais, ao priorizar procedimentos democráticos, reconhecer os sujeitos participantes, valorizar experiências de reflexão crítica sobre as práticas corporais, além de aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações (NEIRA; SOUZA Jr, 2016, p. 202).

Essa visão já não é compartilhada no segundo artigo. Nele, Neira (2018) buscou tratar das inconsistências e incoerências relativas à Educação Física presentes na versão final. Com críticas que se iniciaram pelo “golpe político-jurídico de maio de 2016” em que “a população brasileira tem assistido atônita à retirada de seus direitos e à marcha para um regime antidemocrático estimulado por grupos conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso”, o autor passa pela estrutura do documento da Educação Física, demonstrando inconsistências na forma como a disciplina é apresentada, assim como pelos conteúdos de ensino e o modo como foram agrupados (NEIRA, 2018, p. 216). Para o autor,

O fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Além do que, salta aos olhos tanto a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, quanto o distanciamento dos conhecimentos disponíveis sobre a produção curricular da educação física (NEIRA, 2018, p 223).

Nesses dois artigos é possível perceber que a mudança entre as versões causou descontentamento e insatisfação, com o produto final não correspondendo às expectativas que se ansiavam inicialmente, principalmente as que resultaram do contexto do golpe político em nível nacional, interpretado como um momento de afronta à democracia.

A PCF (2016) foi discutida e elaborada concomitantemente a esses acontecimentos no cenário nacional, mas com poucas influências diretas do conturbado momento entre as segundas e terceira versões da BNCC nesse processo. A elaboração da PCF (2016) foi justificada

principalmente por ser uma continuidade da discussão e estruturação curricular da RMEF previstas nas DCRMEF (2015), se antecipando à versão final da BNCC. Contudo, a primeira e a segunda versão da BNCC são explicitamente citadas na PCF (2016) como referências nas disciplinas de Artes, Línguas, Educação Física, Geografia e Matemática.

O que é notório a partir da apresentação dos documentos e orientações curriculares da RMEF é o histórico de elaboração dos mesmos conjuntamente com o processo de formação continuada dos profissionais, ação explícita na apresentação de todos os documentos, o que, provavelmente, ocorreu com maior ou menor grau de envolvimento a depender das políticas administrativas e dos princípios democráticos adotados por cada gestão.³⁵ O fomento à participação coletiva de professores de Educação Física tem sido uma forma – embora não hegemônica – de elaborar propostas curriculares em outros Estados e municípios, como é retratado nos estudos de González (2006), Antunes, Amaral e Luiz (2008), Oliveira, Oliveira e Vaz (2008), Sousa e Souza Jr. (2013), entre outros.

Nesse sentido, o processo de construção coletiva é apontado por Tenório (2012, p. 38) como

[...] um dos grandes méritos educacionais, no campo das reformas curriculares, do final do século XX e, especificamente, das primeiras décadas do século XXI, [...] é a busca de superação dos currículos construídos pelos especialistas da área e que eram disponibilizados para que os professores nas escolas, na maioria das vezes, acriticamente reproduzisse-o, com a construção de propostas curriculares que possibilitam a participação dos professores que irão implementá-las em suas práticas curriculares com os alunos.

A preocupação com as orientações nacionais também está presente na maioria dos documentos curriculares da RMEF, mesmo que em alguns momentos os calendários nacionais e municipais pareçam estar desconexos. Como exemplo disso, relato a preocupação que houve em algumas reuniões de formação continuada no ano de 2018, com os rumores de determinações para que todos os currículos municipais se adequassem à versão final da BNCC, sendo que a RMEF ainda estava realizando um trabalho formativo a partir das experiências com o uso da recém publicada PCF (2016).³⁶ Ressalto que até o final da pesquisa, essa determinação não teve resultados práticos na construção de nova proposta curricular.

³⁵ Efeitos das posturas políticas de diferentes gestões municipais sobre a formação de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da RMEF e na participação coletiva deles na formulação de documentos político-curriculares para essa etapa da Educação Básica podem ser observados no trabalho de WENDHAUSEN (2006).

³⁶ Nesse contexto, é importante mencionar a participação do Prof. Dr. Fábio Machado Pinto (MEN/CED/UFSC), a convite da assessoria de Educação Física da Direção de Ensino Fundamental da SME de Florianópolis, em encontro de formação continuada em 2018, no qual analisou e debateu com professores de Educação Física da

Feita esta contextualização geral, o item a seguir tratará de apresentar a estrutura da PCF (2016) e, mais especificamente, da PCeDF (2016), assim como o percurso de elaboração da PCeDF (2016) principalmente a partir das vivências que tive na condição de professora durante esse processo.

3.1 APRESENTANDO A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2016): ESTRUTURA GERAL E O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

A PCF (2016), publicada no final de 2016 – término da gestão municipal do prefeito César Souza Júnior –, é resultado do que se previa nas DCRMEF (2015), sendo caracterizada como um documento que buscou “continuação da ‘conversa’ em permanente curso na RMEF, na qual, há décadas, a discussão curricular está presente” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 14). Sua dinâmica de elaboração se deu pela formação de um Grupo de Trabalho em 2015, composto por consultores, assessores da Secretaria Municipal do Ensino Fundamental (SMEF) e diretores convidados das unidades educativas, responsáveis por escreverem a versão preliminar da proposta. Essa versão foi apresentada em suas “linhas gerais e fundantes” aos professores nos encontros de formação continuada a partir do início do ano letivo de 2016, para que pudessem opinar não só presencialmente, mas também em ambiente virtual (algo semelhante com o que ocorreu também com o processo de consulta pública entre a primeira e segunda versões da BNCC). Cada grupo de professores, organizados por componentes curriculares ou ano de atuação no Ensino Fundamental, realizou uma estratégia própria de debate e elaboração durante o primeiro semestre de 2016 a partir da contribuição dos consultores e demais profissionais da RMEF.

Como resultado desse processo, a versão final da PCF (2016) foi organizada em duas partes. Na primeira, denominada de “Currículo: pressupostos, princípios e práticas”, foram apresentados os pressupostos epistemológicos que balizam a discussão da segunda parte, a partir dos seguintes tópicos:

RMEF estudo que realizara da BNCC por conta de sua participação na assessoria de uma rede municipal de ensino do interior do Estado de Santa Catarina. Alguns meses antes, em dezembro de 2017, o Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição (CA/CED/UFSC) ministrou a palestra de abertura do Seminário Anual de Educação Física da RMEF (evento organizado pela assessoria de Educação Física da DEF/SME com participação dos professores da rede, como parte do programa de formação continuada da RMEF), na qual discutiu a experiência do Colégio de Aplicação da UFSC na construção de sua proposta curricular de Educação Física, considerando o horizonte político autoritário demarcado pela última versão da BNCC.

1. Percurso da Rede Municipal de Ensino: A construção de Referências para a Discussão do Currículo
2. Conhecimento, Ensino e Aprendizagem
3. Gestão Democrática: Processos e Instrumentos de Organização Coletiva e Participativa
4. Inclusão Escolar e Diferenças na Escola
5. Formação Integral
6. Tecnologias e Mídia-Educação
7. Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação
8. Avaliação

De maneira geral, são textos que retomam à história da RMEF, suas características e avanços – tanto na legislação como nas discussões educacionais – e que reafirmam os pressupostos de uma “educação integral” como concepção fundante do processo educativo, previsto desde as DCRMEF (2015):

Educação Integral implica a busca por *formação humana integral* tendo por finalidade o desenvolvimento pleno do/da estudante, no que diz respeito a sua constituição intelectual, cognitiva, afetiva, ética, social, política, estética, lúdica, biológica, física, dentre outras especificidades de seu percurso de desenvolvimento. Para tanto, a escola, em atenção ao papel social que lhe cabe, deve valorizar diferentes tempos e espaços de aprendizagem, promovendo a integração e a contextualização dos conhecimentos com os quais trabalha (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 39, *grifos meus*).

Nesse sentido, segundo o documento, a escola precisa “reconhecer os conceitos do cotidiano que compõem as vivências dos/das estudantes, como parte a ser considerada no processo de formação humana integral, criando condições para que tais estudantes ampliem seu repertório cultural” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 25). A partir desse entendimento, o currículo proposto na PCF (2016) não deve se limitar a uma lista de conteúdos, mas contemplar “o tensionamento entre, de um lado o que é do cotidiano e do local e, de outro, o que é das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 22). Nessa direção deve a escola “pensar formas de estabelecer as relações necessárias entre o conhecimento escolar e o conhecimento dos/das estudantes, promovendo a apropriação, de forma significativa, dos conhecimentos sistematizados eleitos como foco do currículo escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 23).

De maneira geral, os subitens dessa primeira parte se empenharam em trazer as discussões a partir da visão da educação integral, prezando pela interdisciplinaridade e pelo trabalho pedagógico a partir das áreas de conhecimento que são apresentadas na segunda parte.

Na segunda parte, intitulada de “Áreas do Conhecimento e Modalidades de Ensino”, cada Área do Conhecimento e cada Componente Curricular apresentam seus objetivos de ensino e de aprendizagem para os anos escolares e é composta pelos seguintes tópicos:

9. Ensino Fundamental: Especificidades e Desafios
10. O Foco na *Alfabetização*
11. A Imersão na Cultura Escrita como Eixo Transversal do Currículo
12. Áreas do Conhecimento
 - 12.1. Linguagens
 - 12.2. Matemática
 - 12.3. Ciências da Natureza
 - 12.4. Ciências Humanas
13. Modalidades
 - 13.1. Educação de Jovens e Adultos – EJA
 - 13.2. Educação Especial
 - 13.3. Educação Escolar Indígena
 - 13.4. Educação Escolar Quilombola

Referências

Nos tópicos que antecedem as concepções gerais de cada área do conhecimento, são discutidas as questões que envolvem os cuidados pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como continuidade com a Educação Infantil, considerando os sujeitos da aprendizagem, concebendo-os como sujeitos sociais imbuídos de cultura e história.

A partir do item 12. *Áreas de Conhecimento*, cada componente curricular é apresentado na sua Área de Conhecimento, trazendo cada um deles textos que situam histórica e socialmente as disciplinas e abordam também questões didático-pedagógicas específicas (desafios do componente curricular, considerações sobre a prática, planejamento pedagógico, etc.) que buscam subsidiar o trabalho a partir da Proposta. Ao final da parte de cada componente curricular, um quadro com conteúdos, eixos e objetivos de aprendizagem são apresentados, considerando em todos eles os seguintes graus de apropriação do conhecimento para cada objetivo, em determinado ano do Ensino Fundamental:

I (introduzir): Implica noções gerais dos conceitos em estudo. **A (aprofundar):** Implica aprofundamento conceitual no que diz respeito a características e sistematizações básicas. **C (consolidar):** Implica uso de linguagem específica da área como suporte ao pensamento complexo e abstrato, com apropriação de procedimentos e influenciando atitudes. **R (retomar):** Implica utilização, em contextos diversos, dos conteúdos já formalizados e consolidados (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 65, *grifos no original*).

Em se tratando especificamente da Educação Física, que se encontra na área das Linguagens, o texto foi organizado inicialmente com discussões sobre os “Desafios para o componente curricular de Educação Física”, seguido dos desafios específicos curriculares,

interdisciplinares e didáticos, baseados no texto preliminar da BNCC (2016). Posteriormente, são feitas as “Considerações sobre práticas no Componente Curricular de Educação Física” a partir de questões que envolvem planejamento, metodologia e avaliação e foram também apresentados os “Eixos, conceitos e objetivos” que embasam a Proposta e compõem o quadro de objetivos de aprendizagem distribuídos por ano do Ensino Fundamental.

Os principais documentos que embasaram o texto da Educação Física foram as DCRMEF (2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e a versão preliminar da BNCC (2016), como em outros componentes curriculares, acrescidos dos estudos que refletem e discutem a prática pedagógica na Educação Física. Nesse sentido, as reflexões e proposições tratadas em cada subitem partem da concepção de uma Educação Física que busca se legitimar como componente curricular alinhado à função social da escola, que deve

[...] se ocupar de sistematizar e reelaborar criticamente aquilo que vem sendo, na história da humanidade, um campo de expressões culturais e que tem sido denominado, de forma genérica, na literatura científica da área pedagógica da Educação Física e também em diferentes propostas curriculares de estados e municípios brasileiros de *cultura corporal de movimento* e que se expressa, por exemplo, nas brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas, práticas corporais de aventura urbana e na natureza e práticas corporais introspectivas. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 131, *grifo meu*).

A quebra de paradigma que rompeu com a visão tradicional de mera atividade resultou na possibilidade de se pensar e fazer Educação Física sob a ótica colocada acima. Reconhece-se, portanto, que esse cenário passou a exigir novas abordagens, tratadas ao longo do texto como desafios e/ou como reflexões e proposições para a prática pedagógica, principalmente ao considerar a necessidade do cumprimento de duas exigências no processo de ensino e aprendizagem: “a) alargamento das vivências das práticas corporais sistematizadas; e b) a necessidade de conhecer corporal e conceitualmente as abordagens para tal estudo”, englobando também, conforme apontado nas DCRMEF (2015), as práticas corporais dos sujeitos e comunidades que envolvem a escola e também aquelas que, com caráter mais universal, fazem parte do rico patrimônio das práticas corporais (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 132).

Os desafios que se colocam no documento dialogam com o desenvolvimento dessas exigências no sentido de ressignificação das práticas pedagógicas na busca por uma maior integração com os conhecimentos produzidos pelos componentes curriculares da Área de Linguagens, assim como com o de outras áreas. Além disso, também perspectiva uma ressignificação do uso dos espaços e tempos escolares, em geral, e da Educação Física, em específico, que vislumbrem a “potencialização e a complexificação das formas de trabalhar a

Educação Física”, o que na prática significa, por exemplo, a utilização de outros espaços para além da quadra e não somente em dias de chuva, a ampliação e qualificação dos tempos e espaços de troca de experiências entre os professores e também de participação nos momentos pedagógicos coletivos da escola e da RMEF, assim como no próprio tempo das aulas, permitindo e incentivando, por exemplo, o uso de aulas-faixa (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 136). É explícito na Proposta o reconhecimento que essas ações não se tratam apenas do esforço individual dos professores e/ou de pequenos grupos, mas deve ser resultado de políticas públicas municipais que reconheçam, valorizem, apoiem e fomentem ações nesse sentido, numa qualificação do trabalho dos profissionais da RMEF.

Ainda sobre o trabalho pedagógico, no item “Considerações sobre a Prática no Componente Curricular de Educação Física”, o texto tangencia questões relativas ao planejamento, metodologia e avaliação, buscando orientações no sentido de superar práticas enraizadas da área que não contribuem com processos efetivos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento é considerado como “um processo de se analisar uma situação, de modo a poder fazer previsões para reconstruir contextos históricos em sala de aula, proporcionando aos/às estudantes a apropriação dos conceitos como redescobertas a partir do contexto” e, ainda, afirma que é importante que, independentemente do modo como venha a ser formalizado, ele contemple “o conhecimento da realidade; a formulação de objetivos de ensino e de aprendizagem; a definição de meios e estratégias e de recursos necessários, possíveis, viáveis e disponíveis; e os critérios de avaliação” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 138).

A reflexão entorno dos elementos do planejamento segue no sentido de que as escolhas feitas pelos docentes possam beneficiar o trabalho com os conteúdos da cultura corporal de movimento, considerando em cada um deles as dimensões *técnica*, *conceitual*, *estética* e *ética*. Para isso, as orientações partem de exemplos de situações do cotidiano escolar, da retomada de conceitos da área e das DCRMEF (2015) de forma a buscar o diálogo dos pressupostos da Proposta com a prática pedagógica, salvaguardadas as especificidades de cada unidade educativa e a autonomia pedagógica dos professores.

A ênfase dada a algumas questões comuns em outros componentes curriculares, como a complexificação dos conteúdos e a prática do planejamento, por exemplo, ao discutir sobre os desafios e as considerações sobre a prática pedagógica na Educação Física, demonstram a carência que ainda existe na área a respeito da sua legitimação como componente curricular, corroborando o que já foi citado em alguns estudos. A PCEdF (2016), ao abordar essas questões

como algo que deve fazer parte da rotina pedagógica dos professores, contribui com o processo de valorização da disciplina na escola.

Por último, o texto apresenta os eixos, conceitos e objetivos que estruturam o conhecimento específico da Educação Física e que são distribuídos ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Concatenados com os pressupostos apresentados, são considerados três conceitos-chave para a Educação Física na RMEF: (i) *a cultura corporal de movimento*, (ii) *o corpo e suas expressões* e (iii) *o movimento*. Esses conceitos são discutidos e apresentados na proposta à luz de referências teóricas das ciências humanas ou de autores da Educação Física que delas se nutrem, e que buscam, em linhas gerais, destacar o caráter sócio-histórico na relação com o corpo (considerado, culturalmente, como natureza interna) e suas formas de manifestação nas diferentes sociedades e culturas. Também são delimitados três eixos, os quais permitem categorizar e agrupar os objetivos de aprendizagem previstos para todos os anos do Ensino Fundamental. Esses eixos foram constituídos, conforme referido no capítulo 2 e explicitado no documento, a partir das dimensões propostas por González e Fensterseifer (2010) para a Educação Física escolar: (i) a ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos; (ii) o conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento; e (iii) compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo dessas manifestações.³⁷ Essa organização ocorre a partir de uma lógica de ensino e aprendizagem em que o conhecimento vai se complexificando progressivamente.

Os conteúdos específicos da Educação Física são organizados e classificados em: *Jogos e brincadeiras*, *Ginásticas*, *Práticas corporais rítmicas*, *Esportes*, *Lutas* e *Práticas corporais alternativas e na natureza*. Para cada um desses conteúdos são definidos objetivos de aprendizagem distribuídos em um quadro, segundo eixos (mencionados acima) e anos do Ensino Fundamental, seguidos dos graus de apropriação do conhecimento (Introduzir, Aprofundar, Consolidar e Retomar). Nesse quadro, cada bloco de conteúdo recebe uma cor,

³⁷ Conforme explicitado pelos consultores que participaram da elaboração da versão preliminar da PCeDF (2016), quando da apresentação geral do texto nos encontros de formação continuada no início de 2016, a estruturação de “conceitos, eixos e objetivos” esteve atrelada à necessidade de padronização da forma e organização geral dos textos de cada componente curricular, que deveria adotar essa mesma estrutura. A perspectiva inicial dos consultores era organizar essa parte final do texto da Educação Física em “conteúdos e objetivos de aprendizagem”, como, em geral, segundo eles, estão estruturadas outras propostas curriculares de Educação Física em outros Estados e municípios. Embora conteúdos e objetivos tenham sido mantidos na versão final do documento, foi necessário, segundo eles, alterar o texto inicialmente previsto para atender a estrutura comum proposta pela Direção de Ensino Fundamental da RMEF.

porém, por um erro de edição, não constam os títulos dos conteúdos, mas é possível supô-los na leitura dos objetivos.

Para finalizar, vale destacar que, em comparação com outros dos documentos curriculares produzidos pela RMEF em anos anteriores, a PCF (2016) parece ser o de maior sistematização, no sentido de abranger todas as disciplinas e modalidades do Ensino Fundamental e, ainda, compreender o quadro de objetivos de aprendizagem para todos os anos do Ensino Fundamental. E ainda, a questão da concepção fundante na Educação Integral, a inclusão e o olhar para as múltiplas identidades e culturas, partindo do conhecimento do contexto cultural dos estudantes para ampliar o conhecimento sobre a realidade, apontam para os pressupostos das teorias pós-críticas, demonstrando que os documentos da RMEF têm acompanhado as discussões sobre currículo na área da Educação.

3.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PCEdF (2016) E AS AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Ao discorrer sobre o processo de construção da PCEdF (2016), além das vivências que tive na condição de professora da RMEF nesse período, também foi considerado o documento da RMEF “Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação” (FLORIANÓPOLIS, 2016b), que auxiliou na compreensão das premissas e objetivos previstos institucionalmente que orientaram o processo de formação continuada que ocorreu durante a elaboração da PCF (2016). Esse documento se apresenta como síntese das discussões realizadas por ocasião, principalmente, dos processos de elaboração coletiva das DCRMEF (2015) e da PCF (2016). Em relação à Educação Física, se refere à formação continuada como um esforço de analisar criticamente os documentos curriculares produzidos pela RMEF nas últimas décadas, considerando o “desafio ético-político de desconstruir e reconstruir a tradição e a legitimidade da Educação Física articulada à função social da escola” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 85). Nesse sentido, com o foco da formação continuada na elaboração da PCEdF (2016), os desafios colocados se direcionaram a promover modos de apropriação e renovação da proposta como um “documento vivo”, como uma proposta “pensada-praticada” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 85). Para isso o processo de formação continuada se propôs a viver o documento, inclusive estabelecendo uma “forma-encontros de formação” similar ao que se apresenta como “forma-aula” da Proposta, de modo espiralado e ascendente, no sentido da apropriação de seus elementos mediante “a introdução, o

aprofundamento, a consolidação e a retomada de conceitos” conforme se pode mais bem visualizar no Quadro 1 a seguir (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 87-88):

Quadro 1 - Eixos, Ações e Descrição - Proposta para Formação

Blocos	Ações	Descrição
Bloco I	Introduzir	Encontros com consultor externo para leitura, esclarecimento de dúvidas e debate sobre a Proposta; análise dos principais conceitos.
		Oficinas com consultores abrangendo a apresentação do planejamento de conteúdos, a vivência prática e análise de aulas de Educação Física, considerando os Eixos de organização do trabalho, assim como as dimensões técnica, conceitual, estética, ética e mimética do conhecimento.
Bloco II	Aprofundar	Organização de planejamento, desenvolvimento e registro de um conjunto de intervenções dos/ das professores/as participantes da formação continuada em aulas de Educação Física, sob a orientação de um/uma consultor/a ou consultores/as, preferencialmente em parceria com pedagogo/as, ou com um/uma professor/a de outro Componente Curricular, abrangendo distintos modos de conhecer os conteúdos e considerando os Eixos de organização do trabalho, assim como as dimensões técnica, conceitual, estética, ética e mimética do conhecimento.
		Encontros de professores/as por região ou bairro em unidade escolar para debater o planejamento e as práticas com a eventual presença de um/uma consultor/a externo.
Bloco III	Consolidar	Encontros com consultor/a externo para apresentação de relatos de experiência relativos ao Bloco II, problematizando e complexificando questões conceituais, assim como analisando questões ligadas ao tempo, espaço, aos recursos, bem como às questões socioculturais como as de gênero, exclusão, performance, etc.
Bloco IV	Retomar	Oficinas de professores/as voluntários/as sob orientação de consultor/a externo/a, abrangendo a apresentação do planejamento de conteúdos, a vivência prática e análise, considerando os Eixos de organização do trabalho, assim como as dimensões técnica, conceitual, estética, ética e mimética do conhecimento. As oficinas devem ser acompanhadas de registro para posterior debate mediante a indicação de leituras complementares.
		Complementação da Proposta Curricular (2016) a partir das experiências de formação e organização dos planos e registros produzidos para Publicação de Livro de Experiências no Componente Curricular de Educação Física, com material apresentado e ampliado nas oficinas e encontros de formação.

FONTE: Florianópolis (2016b, p. 88).

O processo de elaboração da PCeDF (2016) envolveu, principalmente, durante as formações de 2016, as ações descritas nos Blocos I e II do quadro acima, contudo, com a PCeDF (2016) continuando a ser tema dos encontros de formação nos anos seguintes, as ações dos demais blocos também ocorreram de alguma forma, como será percebido na sequência, quando discorro sobre os encontros de formação continuada.

Os encontros ocorreram mensalmente, de acordo com os respectivos dias de hora/atividade³⁸ de cada disciplina, no Centro de Educação Continuada da Prefeitura. No caso específico da Educação Física, por conta de serem muitos profissionais atuantes no Ensino

³⁸ A hora/atividade é destinada para atividades de planejamento, estudo e avaliação e regulamentada pela Portaria nº 005/2015, em consonância com a Lei Federal nº 11.738/2008. Como exemplo: um professor com jornada de 40h, deve ter 28h/aula e as restantes devem se destinar às horas/atividade. Na rede de ensino de Florianópolis, cada disciplina possui reservado um dia da semana de hora/atividade para os encontros mensais de formação continuada.

Fundamental, a formação se divide em dois grupos, cada qual em um dia da semana (um grupo às segundas-feiras e outro às sextas-feiras, geralmente na última semana de cada mês). Nos encontros de 2016, todos os esforços foram direcionados para a discussão, construção e reflexão da nova proposta curricular.

As reuniões de formação continuada de professores de Educação Física foram orientadas pelo Prof. Dr. Jaison J. Bassani, na condição de consultor, que já atuava como formador em anos anteriores, representando a parceria entre a RMEF e a UFSC, e pelo Prof. Ms. André Justino da Costa, na condição de Assessor Municipal de Educação Física, tendo também atuado em anos anteriores na mesma condição.

Nos primeiros encontros de 2016, tivemos contato com o texto preliminar escrito pelos consultores, assessores e diretores convidados (que formaram o Grupo de Trabalho), para que pudessemos conhecê-lo e contribuir com sugestões durante a fase de elaboração do documento, sendo apresentado inicialmente aos professores o texto introdutório da Educação Física, com os desafios da área em geral e orientações pedagógicas no sentido da abordagem do conhecimento proposto para o componente curricular. Ressalto que, durante o ano de 2016, eu participei da formação continuada como professora, ainda sem ter ingressado no mestrado.

Nos encontros seguintes, durante o primeiro semestre (entre março e junho), além de aprofundarmos o conhecimento do texto preliminar, sugerimos algumas alterações na proposta. Em um desses encontros, após ter sido apresentado o quadro de conteúdos e objetivos e já ter sido possível compreender, sobretudo, a dinâmica de seus elementos (eixos, distribuição ao longo dos anos, graus de apropriação do conhecimento etc.), nos dividimos em grupos e cada qual ficou com um conteúdo e seus respectivos objetivos do quadro para ser analisado e sugeridas alterações. Me recordo que o grupo que eu estava sugeriu alterações principalmente na escrita dos objetivos, pois alguns pareciam repetitivos e, como eram pertencentes ao mesmo eixo, poderiam ser unificados. Depois que cada grupo pensou nas alterações, essas foram compartilhadas com os demais grupos ainda no mesmo encontro. A maior parte das sugestões foram em relação ao texto dos objetivos, unificando alguns que possuíam redações semelhantes, criando outros objetivos e também reorganizando a distribuição e o grau de apropriação do conhecimento dos mesmos ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Não me recordo de haver sugestões substanciais em relação ao texto introdutório. Um dos grupos sugeriu, ainda, alteração no nome do conteúdo *Práticas corporais de aventura urbanas e na natureza*, justificando que algumas práticas não se enquadravam nessa denominação (porque nem todas eram necessariamente de “aventuras”) que, posteriormente, foi alterado para *Práticas corporais*

alternativas e na natureza, denominação mais abrangente e parecia melhor descrever as diferentes práticas que os professores da RMEF já realizavam em suas aulas. Outros grupos também fizeram sugestões semelhantes em relação ao quadro de objetivos. Ao final do encontro, todas as sugestões foram registradas na plataforma virtual utilizada para agrupar as sugestões de modificação não só do componente curricular de Educação Física, mas também os de outras áreas. Vale ressaltar que, cada docente individualmente, usando seus dados cadastrais, também podia acessar a plataforma em qualquer momento, desde o início do processo, e fazer contribuições.

Como participante desses encontros, posso afirmar que foi notória a participação dos professores de Educação Física no processo de elaboração da PCEdF (2016), embora com graus variados de envolvimento. Alguns dos presentes pouco se manifestavam, mas havia outros que se empenhavam em compreender o documento preliminar, discutir e sugerir. Provavelmente, alguns já tinham vivenciado o processo de construção de outros documentos da RMEF. Para mim, essa situação se apresentava como novidade, visto que não tinha vivenciado nada parecido com os documentos curriculares de outras redes de ensino em que trabalhei durante minha trajetória profissional. Além disso, sentia falta, naquele momento, de um documento norteador que pudesse estruturar o conhecimento a ser trabalhado na Educação Física na escola na qual eu atuava na RMEF. Por essas razões, me interessava em participar desse processo.

Paralelamente ao movimento da formação continuada realizado na RMEF, o grupo do Colóquio de Orientandos coordenado pelo professor Jaison e pertencente ao Núcleo de Pesquisa em Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC), também se dedicou a estudar a PCEdF (2016). O grupo era formado principalmente pelos seus orientandos dos Programas de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e em Educação Física (Mestrado), bem como estudantes de graduação (Licenciatura em Educação Física), e agregava também os interessados pelas temáticas abordadas em suas linhas de pesquisa. Assim, como já havia manifestado meu interesse nesse sentido, pude participar dos encontros e, juntamente com o grupo, aprofundar os estudos sobre a PCEdF (2016). O grupo se dedicou inicialmente a estudar todo o texto introdutório da Educação Física e discutir e sugerir alterações, que se somaram às realizadas pelos professores na formação continuada. Para mim foi uma experiência que contribuiu tanto para a minha formação geral quanto na compreensão do documento, dadas as profícuas discussões e reflexões que foram trazidas pelos membros do grupo, que, com outras trajetórias formativas, sendo professores ou não da RMEF, estabeleciam

relações com seus objetos de investigação e apontavam para perspectivas de leitura e trabalho em relação à PCEdF (2016) para além daquela que eu estava vivenciando na formação continuada da RMEF.³⁹

Posteriormente, os membros do Colóquio se dividiram em duplas ou trios para elaborarem “sequências didáticas” com temas que se relacionassem com seus objetos de estudos e/ou com práticas corporais que possuíam certa experiência, tudo isso a partir dos pressupostos teórico-metodológicos e do quadro de conteúdos e objetivos da proposta. As sequências foram construídas considerando uma situação hipotética (mas verossímil) de instituição, número de estudantes, ano do Ensino Fundamental, a existência ou não de estudantes com deficiência etc. e, posteriormente, compartilhadas com os demais membros do colóquio com o objetivo de serem apreciadas e discutidas, inclusive a partir do relato das dificuldades/facilidades encontradas ao lidar com a PCEdF (2016). Os momentos de conhecimento e reflexão vivenciados no Colóquio, que se aproximavam de situações reais do uso da PCEdF (2016), foram importantes para mim, que, como professora em exercício, buscava estabelecer relações com a minha prática pedagógica, principalmente nos momentos de partilha que as duplas e trios faziam a respeito do processo de elaboração de seus planejamentos.

A partir do segundo semestre de 2016 (de agosto a novembro), as sequências didáticas foram compartilhadas com os professores de Educação Física da RMEF pelos membros do colóquio na formação continuada, que, além de relatarem os caminhos do planejamento, entregaram uma cópia do planejamento realizado para cada professor e também ofertaram as vivências corporais planejadas. Os conteúdos trabalhados nesses encontros foram: Esportes (Futebóis: do esporte ao jogo; Esporte e mídia); Práticas corporais alternativas e na natureza (skate e slackline).

Os encontros de formação continuada desse período, com duração de oito horas cada (quatro horas de manhã e outras quatro à tarde), estavam planejados para ocorrerem em três momentos interdependentes: a) socialização e discussão das sequências didáticas e relatos dos caminhos, opções e escolhas adotados para a elaboração do planejamento, considerando questões relacionadas aos objetivos, às atividades, aos espaços e materiais, à avaliação, à seleção de fontes e à análise de referenciais investigados para a elaboração do planejamento; b)

³⁹ Ressalto que foi nesse período que comecei a construir o objeto de investigação do presente estudo. Em um dos encontros do Colóquio, foi discutida a tese de Molina (2007), que se empenhou em fazer um mapeamento da produção sobre pesquisas envolvendo pesquisa-ação no campo da Educação entre 1966 e 2002 no Brasil. Ao conhecer esse tipo de pesquisa, somado às aprendizagens que eu estava obtendo, e, de certa forma, entusiasmada com tudo isso, comecei a pensar na construção do projeto de pesquisa.

vivência prática de propostas previstas no planejamento apresentado, considerando as dimensões conceitual, técnica, estética e ética do conhecimento e roda de conversa focalizando questões teórico-metodológicas apreendidas das práticas realizadas; c) avaliação do encontro. Essa estrutura, em geral, com adaptações em função das limitações de tempo ou da dinâmica específica de cada grupo (com professores mais ou menos participativos com depoimentos, perguntas, queixas etc.) se reproduziu em cada um dos encontros programados. Em geral, a primeira parte acontecia no período da manhã e as segundas e terceiras, na parte da tarde.

Os professores participaram das apresentações e das vivências propostas, questionaram, discutiram e se mostraram, de maneira geral, interessados. Foi um momento para refletir que era possível que o documento em construção se materializasse na prática pedagógica, em experiências de aprendizagem. Essa vivência inicial na formação continuada, sob a forma de ensaio com a utilização do documento como norteador da organização das práticas pedagógicas, possibilitou o compartilhamento crítico e reflexivo de facilidades, desafios e possibilidades que a proposta facultava, no sentido de trabalhar a PCEdF (2016) como “documento-vivo”, com adaptações e também algumas das ações previstas no quadro 1 nos Blocos I e II (Introduzir e Aprofundar) apresentado anteriormente, como, por exemplo, “esclarecimento de dúvidas”, “debate sobre a Proposta”, “oficina”, “organização de planejamento” etc. (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 88).

Desta forma, depois desse percurso, a PCF (2016) foi publicada e enviada às escolas no final de 2016 para ser distribuída aos professores, que puderam iniciar o ano letivo de 2017 com sua utilização, ficando a cargo de cada escola estruturar, encontrar e encaminhar formas de inseri-la no seu PPP.

Além disso, no final de 2016, também foi publicado o livro intitulado de “Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em Compartilhamento” (FLORIANÓPOLIS, 2016c), com relatos de experiência de professores de diversas áreas e modalidades de ensino da RMEF que buscaram em suas práticas pedagógicas a articulação com os pressupostos da PCF (2016), mesmo que ainda em processo de elaboração. Duas experiências envolvendo a Educação Física são relatadas no livro. A primeira, denominada de “Brincando com a pirâmide alimentar”, foi desenvolvida em uma escola no sul da ilha com as turmas de 1º ao 9º nas aulas de Educação Física. De forma interdisciplinar e integrada com espaços do bairro, como academia de ginástica ao ar livre, trilhas, centro comunitário etc., as professoras relatam o trabalho que desenvolveram sobre alimentação e hábitos saudáveis a

partir do uso de diversos instrumentos metodológicos (brincadeiras, jogos, teatro, vídeos, reportagens, vivências, piqueniques, visitas ao supermercado, seminários, entre outros) e que tiveram o estudo sobre a pirâmide alimentar como parte das atividades. A segunda experiência, denominada de “Copa de Futebol do mundo escolar”, foi desenvolvida com as dezesseis turmas do 1º ao 8º ano da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, em parceria com professores e acadêmicos do curso de Educação Física e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFSC, além dos professores e equipe gestora da escola. Com o objetivo de “conhecer, debater e analisar criticamente a Copa do Mundo de Futebol como produção cultural da humanidade”, desenvolveram uma série de atividades durante cinco meses em 2014, antecedendo a realização da edição do evento no Brasil. Posteriormente aos momentos de estudos dos organizadores, conhecimento do projeto pelas famílias, diagnóstico de interesse dos estudantes sobre a temática, o projeto se iniciou atrelado a outros subprojetos de cada turma que abordavam diversos aspectos relativos ao futebol, envolvendo toda comunidade escolar. O relato trouxe as diversas experiências vividas e as atividades realizadas no sentido de tratarem criticamente, de maneira reflexiva, lúdica, cooperativa, questões a respeito da Copa do Mundo e do futebol.

Essas experiências, ainda que não isentas de críticas, demonstram formas concretas de pensar e fazer a Educação Física que tragam o trabalho com um conhecimento integrado com a função social da escola e com os pressupostos educacionais da RMEF. Além disso, ao publicar um livro com esses relatos, buscou-se dar visibilidade a ações pedagógicas inovadoras que ocorrem na RMEF.

No ano de 2017, com a troca da gestão municipal, assumida pelo prefeito Gean Loureiro, e a readequação dos membros das Secretarias municipais, a formação continuada foi interrompida e retomada apenas em meados do segundo semestre daquele ano. Quando isso aconteceu, o foco da formação continuou a ser a PCEdF (2016), com ações que representaram especialmente as previstas nos blocos III e IV (Quadro 1), dando sequência ao objetivo de “viver o documento” e “pensar-praticar” a proposta a partir do compartilhamento de ideias e reflexões com os demais professores da RMEF.

Em 2018, seguindo com o foco na PCEdF (2016), os encontros de formação continuada trataram de abordar assuntos que perpassam a proposta, como a BNCC e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, mas também trataram das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores a partir do uso da PCEdF (2016). Essa dinâmica foi estruturada no primeiro encontro do ano, durante a apresentação do calendário, selecionando

para alguns deles os professores que poderiam e gostariam de apresentar uma parte de seus planejamentos (projetados e/ou já desenvolvidos) que tivesse baseado na PCEdF (2016), relatando suas facilidades e dificuldades e, se possível, em um segundo momento (no período da tarde), a proposição de alguma prática corporal desenvolvida com turmas em escola da rede. Mantinha-se a perspectiva de abordar os conhecimentos da Educação Física de modo semelhante ao pressuposto na própria PCEdF (2016), ou seja, conceitual e corporalmente. Eu estava presente nesse primeiro encontro, desta vez já em licença para o mestrado, buscando observar elementos que pudessem me auxiliar nas reflexões e interpretações da investigação que estava naquele momento sendo iniciada. Nesse encontro, observei diversos professores se manifestando, organizando as datas das apresentações, alguns inclusive já reportando as temáticas e os conteúdos que seriam apresentados, juntamente com os outros assuntos supracitados, as datas do cronograma de encontros de formação de todo o ano letivo.

Pude acompanhar um desses encontros com o relato de dois professores que trabalharam práticas do conteúdo de *Esportes* e debateram junto ao grupo as dificuldades e facilidades encontradas nesse percurso. O que mais chamou minha atenção foi a questão da forma sequencial que suas aulas tiveram, contrapondo-se a “aula-episódio” tão comum na Educação Física. Inclusive um dos professores disse que a PCEdF (2016) foi um “divisor de águas” na sua prática, pois o documento permitia que ele explicitasse, com segurança, aos demais colegas e profissionais da escola em que trabalhava, “quais eram os conhecimentos de que tratava a Educação Física”, e que até mesmo os estudantes já sabiam o que era o “livrinho azul” (referindo-se a cor da capa da PCF) com o qual costumava andar pela escola.

Ainda em nesse ano, eu também pude contribuir no relato das experiências de trabalho a partir da PCEdF (2016), pois o assessor da Educação Física na RMEF me pediu auxílio para substituir um colega, já previamente escalado para um dos encontros, mas que devido a um imprevisto particular ficou impossibilitado de apresentar. relatei um planejamento que havia desenvolvido em anos anteriores com *Práticas corporais rítmicas*, com a temática do baião. Entreguei uma cópia do meu planejamento a todos os professores e compartilhei a experiência com o grupo, respondi questões e, no período da tarde, propus algumas das atividades que eu realizei com os estudantes na introdução com o trabalho sobre ritmos.

Todo esse processo relatado que antecedeu a versão final da PCF (2016) e que teve seguimento mesmo após a sua publicação,⁴⁰ corrobora com as ideias de Moreira (2001, p. 2), quando afirma que “não se pode pensar em currículo sem se pensar o professor e a sua formação.” Assim,

[...] as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professorado e sobre sua prática. Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstruem conhecimentos, se cabe aos docentes participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares (ALVAREZ MÉNDEZ, 1990 apud MOREIRA, 2001, p. 2).

Embora isso não seja garantia de mudanças na prática pedagógica, tendo observado nesses momentos o envolvimento dos professores com diferentes intensidades durante todo esse processo, tampouco se pode imaginá-las sem ao menos haver essa preocupação na formação continuada institucionalizada. O percurso narrado tratou de demonstrar os esforços no sentido que propõe o referido documento “Desafios metodológicos para a Formação Continuada” (FLORIANÓPOLIS, 2016b), de não deixar a PCF (2016) representar um documento descontextualizado em relação às unidades de ensino e às práticas de cada professor.

O capítulo seguinte trata das questões relativas ao desenvolvimento da pesquisa, discorrendo sobre os instrumentos metodológicos utilizados, a entrada e permanência no campo de investigação, os deslocamentos que ocorreram e a apresentação dos participantes e da escola lócus da investigação.

⁴⁰ A partir de 2019, os encontros de formação dos professores de Educação Física da RMEF passaram a contar com a mediação, na condição de consultores, dos professores Dr. Victor Julierme Santos da Conceição (CA/CED/UFSC) e Dr. Francisco Emilio de Medeiros (DEF/CDS/UFSC), que têm focado o trabalho na discussão das metodologias de ensino da Educação Física, tendo como ponto de partida inicial as orientações teórico-metodológicas da PCEdF (2016) e as experiências dos professores participantes.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, procurei, em um primeiro momento, esclarecer os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa, apresentando a abordagem que almejava desenvolver no momento de projeção e planejamento e os deslocamentos que se mostraram necessários no momento de desenvolvimento da pesquisa, apresentando também os instrumentos de produção de dados utilizados.

Posteriormente, a escola lócus da pesquisa foi apresentada considerando suas principais características, suas especificidades no trabalho pedagógico e na organização da disciplina de Educação Física. Nessa apresentação, também fui fonte de informação, pois embora utilize outros meios para obter informações da escola, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico e a dissertação de Costa (2016), parte delas vieram da minha experiência como professora da unidade, por conhecer seus espaços e suas dinâmicas.

Por último, relatei o percurso de entrada no campo de pesquisa e como ocorreram os deslocamentos metodológicos, seguido da apresentação dos professores participantes da investigação.⁴¹

4.1 INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS E OS DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS

Considerando as discussões que envolvem a temática investigada a respeito das práticas pedagógicas de professores de Educação Física e currículo, busquei analisar a relação que os professores estabelecem com a PCeDF (2016) no sentido de compreender como utilizam e se apropriam de um currículo prescrito na organização de suas práticas pedagógicas em um contexto educacional específico de trabalho. Nesse sentido, a escolha da escola foi um recorte desejado desde a estruturação dessa pesquisa, desde a forma de pré-projeto, justamente por vivenciar como professora da instituição um contexto pedagógico diferenciado no trato com o planejamento e com os documentos curriculares e, especificamente, por incluir a Educação Física nessas ações, conforme já destacado nos capítulos anteriores.

⁴¹ Nossa pesquisa teve aprovação prévia para realização pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC no ano de 2017, com nº de registro CEP/UFSC: 2.999.934. Registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE): 98881518.8.0000.0121 (ANEXO B).

O contato com diversos estudos sobre prática pedagógica de professores deixou clara a opção pela abordagem qualitativa, que tem o ambiente da pesquisa como fonte e o pesquisador como seu principal instrumento, envolvendo dados descritivos preocupados em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Além disso, o contato com alguns estudos que utilizaram a pesquisa-ação em pesquisas relacionadas à Educação Física escolar (BETTI, 2019; BRACHT *et al.*, 2014; BRANDÃO, 2011; MENDES, 2008, por exemplo) acenderam a possibilidade de projetar a pesquisa inspirada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, partindo da ideia de que a implementação de uma proposta curricular na RMEF certamente traria uma situação nova aos professores em relação às suas práticas curriculares e de planejamento, especialmente em uma escola em que o documento não foi deixado de lado, pelo contrário, foi inserido na organização do trabalho pedagógico. Acreditou-se que desse contexto emergiria uma situação que exigisse a *resolução de um problema* interessante tanto acadêmica quanto pedagogicamente, no caso, planejar e desenvolver aulas a partir de um novo documento curricular.

Obviamente, não se tratou de esperar uma solução técnica em relação ao ato de planejar e desenvolver as aulas de Educação Física, mas na busca de uma resolução reflexiva e crítica em relação a essas ações das quais entende-se que deveria passar inicialmente pelo conhecimento mais aprofundado da PCeDF (2016) e pelo levantamento das principais dificuldades/facilidades relatadas pelos professores com a sua utilização, para a partir da compreensão da natureza de cada uma delas, coletivamente (todos envolvidos com a pesquisa) pensar em ações possíveis que pudessem contribuir para a formação dos envolvidos no contexto analisado. E, ainda, colocar essas ações em prática e avaliá-las, completando o ciclo esperado e característico de uma pesquisa-ação.

Esse tipo de pesquisa se opõe às pesquisas nas quais o pesquisador atua de forma neutra; nela ele deve atuar de forma consciente e colaborativa e os participantes de forma ativa, não se reduzindo a “cobaias” (THIOLLENT, 1984, p. 21). É preciso que os participantes, para além da ação ou participação, estejam interessados em “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 1984, p. 22), o que significa uma “imersão reflexiva consciente do professor em sua prática” (MOLINA, 2007, p. 13). A pesquisa-ação de caráter pedagógico deve tratar, a partir de um aprofundamento da reflexão sobre a prática, desenvolver com os professores um referencial que os permita estabelecer conexões mais amplas do contexto escolar com as relações sociais, em um processo de “ida e vinda da prática à teoria e vice-

versa”, fazendo com que “a prática seja revisitada constantemente, mas sempre com novos olhares” (BRACHT *et al.*, 2014, p. 99).

Betti (2009) e Franco (2005), a partir das ideias de Eliot (1998), destacam que devem ser considerados na pesquisa-ação, principalmente, os compromissos ético-políticos através de um conjunto de ideias e procedimentos dinâmicos capazes de estruturar, pautados nas condições emancipatórias do sujeito, a compreensão dos processos pedagógicos que envolvem fatores como concepções de educação, conhecimento, aprendizagem, currículo e ensino.

Além do contexto já explicitado da RMEF e da escola que pareciam trazer uma situação propícia para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, o grupo de professores da escola que estava atuante em 2017, ano que eu ainda estava lecionando e que ingressei no mestrado (no segundo semestre), parecia ser mais um motivador para projetar esse tipo de pesquisa, pois o grupo participou da elaboração do documento curricular da unidade direcionado a todas as disciplinas, denominado de *Conteúdos Mínimos*. A elaboração desse documento consistiu no empenho dos professores em discutir, selecionar e sistematizar conteúdos e objetivos da PCF (2016), estruturando-os nos trimestres do calendário escolar e ao longo dos anos do Ensino Fundamental, ou seja, uma releitura da PCF (2016) adaptada e organizada para a unidade, considerando os conteúdos mínimos de cada disciplina. Esse processo ocorreu durante as reuniões pedagógicas de 2017, nas quais os professores se dividiram por componente curricular acompanhados de pelo menos um membro da equipe pedagógica, e foi finalizado na última delas, em dezembro de 2017, ficando o documento pronto para ser utilizado em 2018, ano que eu iniciaria o campo da pesquisa. No caso da Educação Física, a principal lógica que utilizamos nessa estruturação visou garantir que todos os blocos de conteúdos relativos às manifestações da cultura corporal de movimento, organizados na PCEdF (2016) em *brincadeiras e jogos, ginásticas, práticas corporais rítmicas, lutas, esportes e práticas corporais alternativas e na natureza*, conforme apresentado no capítulo anterior, fossem contemplados do 1º ao 9º ano de maneira a complexificarem-se ao longo da escolarização.

Ainda, pensando que na pesquisa-ação existe a necessidade de que os envolvidos reflitam e discutam sobre a prática a partir de um contexto formativo, havia a possibilidade de contar com a participação do orientador da presente investigação nas reuniões do grupo para esse fim, o que se mostrava proveitoso já que estive envolvido com a mediação e a escrita da

PCEdF (2016) e com a formação dos professores de toda a RMEF, em especial os de Educação Física.

Ocorre que na passagem de 2017 para 2018, ano em que o campo foi iniciado, houve, por diferentes motivos, uma troca significativa de professores de Educação Física da instituição, permanecendo apenas uma professora que participou da elaboração dos referidos *Conteúdos Mínimos*. No entanto, optei por apresentar a mesma proposta de pesquisa ao novo grupo e, embora a maioria dos novos docentes da instituição tenha aceitado participar do estudo, as ações decorrentes não aconteceram de modo a poder caracterizar uma pesquisa-ação, principalmente por situações de greve, reposição de aulas, outros trabalhos etc. (que serão descritos com mais detalhes a seguir, ao tratar o percurso da pesquisa). O esforço para estimulá-los a comparecer nas reuniões de grupo e desenvolver uma ação formativa em relação à organização do planejamento de suas práticas pedagógicas a partir da PCEdF (2016) foi o principal indício de que era preciso realizar adaptações do momento de projeção da pesquisa para o momento de execução, compreendendo os elementos que corroboraram para que essa situação ocorresse, e que, como se verá, se converteram em dados e elementos de análise.

O “mergulho” no contexto investigado exige que o pesquisador focalize a realidade estudada de forma complexa e dentro de um plano flexível, que é moldado e estruturado na medida em que o estudo avança e detecta o surgimento de novos elementos ou dimensões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No caso da presente pesquisa, esses elementos inicialmente levaram a percepção da necessidade de deslocamento de parte da metodologia projetada.

Contudo, apesar do deslocamento metodológico, mantiveram-se os mesmos instrumentos de produção de dados, pois envolviam a busca pela compreensão da questão central do estudo. Foram eles: reuniões com o grupo de professores de Educação Física, observação participante de reuniões de planejamento da escola e de aulas de Educação Física, entrevistas semiestruturadas com os professores participantes e a análise de documentos, envolvendo o planejamento dos professores, os documentos da escola e a própria PCEdF (2016). E, ainda, posteriormente, surgiu a necessidade de entrevistar também as supervisoras pedagógicas da escola. A principal mudança que o deslocamento metodológico propiciou foi em relação à perspectiva atribuída aos instrumentos de produção de dados. Na pesquisa-ação, a reunião de grupo seria o principal deles e teria como foco a análise reflexiva/formativa das práticas curriculares dos professores, envolvendo estudo da PCEdF (2016), dos documentos da escola ou de outras demandas que surgissem coletivamente, caracterizando algo como um “grupo de estudos” em que o conhecimento discutido e refletido pudesse incidir de alguma

forma sobre a prática pedagógica dos participantes. Como essa situação de formação não foi realizada plenamente, as reuniões de grupo tiveram um caráter de relato e de partilha sobre os planejamentos e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física participantes e não ocorreram com a frequência que se esperava em uma pesquisa-ação. Realizamos apenas três reuniões e, como dito acima, a dificuldade em marcá-las e o envolvimento em geral dos professores foram indícios de que não seria possível desenvolver a pesquisa-ação nos moldes inicialmente idealizados. Assim, intensificaram-se as observações de aulas ao mesmo tempo que também me mantive aberta para colaborar com os participantes da pesquisa de outros modos, em momentos individuais, quando e se desejassem, para compartilhar reflexões e se possível contribuir com a organização do planejamento de suas aulas.

Desta forma, a pesquisa se encaminhou, metodologicamente, para um estudo de caso com inspiração etnográfica. O estudo de caso busca compreender uma instância singular, *um* caso, no qual o objeto de estudo é tratado a partir de uma “representação da realidade multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), que na perspectiva etnográfica deve centrar-se na interpretação dos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto pesquisado (SARMENTO, 2011, p. 152).

Uma abordagem que se inspirou no esforço interpretativo e crítico da realidade que envolveu a pesquisa e que esteve em consonância com o quadro teórico-conceitual assumido na pesquisa a respeito das práticas curriculares, no qual, segundo Sacristán (2017, p. 21), “conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais [...]”, o que requer compreender o seu significado a partir das diversas operações as quais é submetido. Os instrumentos de produção de informação, somados ao conhecimento do contexto de estudo, da RMEF e da escola, contribuíram para o olhar interpretativo a respeito das práticas curriculares dos professores.

Assim, as reuniões de grupo, as reuniões de planejamento, as observações de aula e os encontros individuais foram registrados em um diário de campo (digitado), cuja escrita era realizada posteriormente às jornadas em campo, a partir das anotações feitas em um caderno durante a permanência nesses momentos.

As reuniões de grupo foram momentos em que os professores falaram sobre suas práticas pedagógicas, especialmente, as dificuldades e as situações exitosas que ocorriam naquele momento. Eu e o Prof. Dr. Jaison J. Bassani, que também participou desse momento

da pesquisa, buscamos estimular suas falas no sentido encontrar elementos que pudessem indicar sentidos e significados que atribuíam ao planejamento e ao desenvolvimento de suas práticas no contexto da escola, a partir de conversa compartilhada e debatida coletivamente entre o grupo de professores participantes da investigação.

Já a observação das aulas e a participação nas reuniões de planejamento assumiram um caráter de observação participante. A observação participante, de maneira geral, caracteriza-se “pela presença constante do pesquisador no campo e pela observação direta das atividades de um grupo no local da sua ocorrência” (TURA, 2011, p. 187), em que cabe ao pesquisador as ações de registrar, narrar e situar os fatos observados com foco no estudo realizado, o que exige uma pauta/roteiro prévia. Para a observação de aulas, por se tratar de um contexto complexo e que envolve muitas pessoas ao mesmo tempo, um roteiro foi elaborado para auxiliar no direcionamento do olhar com foco no estudo (APÊNDICE A). O roteiro buscou direcionar para as características gerais da aula (impressões iniciais, conversa inicial, deslocamentos), para o desenvolvimento da aula em si (conteúdos trabalhados, encaminhamento das atividades, materiais, participação dos estudantes, mediações) e também para outros momentos significativos observados.

Nas reuniões de planejamento, observei principalmente as relações que os professores estabeleciam com o processo de planejar e com a organização escolar nesse sentido, que é mediada nesses momentos pelas supervisoras escolares. Nos dois momentos em que participei, também foram registradas sensações, indagações e conclusões parciais como forma de auxiliar as posteriores análises.

As entrevistas semiestruturadas, orientadas por meio de roteiro que, embora previamente elaborado, permite que sejam feitas outras questões caso seja necessário, foram as últimas ações no campo de investigação, quando já havia uma maior proximidade e talvez uma relação de confiança estabelecida com os participantes, pois, como destaca Sarmiento (2011, p.161), se não houver uma certa cumplicidade, um processo de familiarização entre pesquisador e pesquisado, a entrevista pode “constituir um espaço opressivo para os entrevistados”. Assim, deixando as entrevistas para a parte final do campo, pude estabelecer um diálogo mais confortável, conduzir as perguntas de forma mais informal, percorrendo com atenção os elementos que buscava compreender ao mesmo tempo que também se mostrou uma oportunidade para que os entrevistados pudessem falar de si, explicar os motivos de algumas ações e escolhas, entre outros aspectos. Além dos professores, durante o desenvolvimento da pesquisa também surgiu a necessidade de entrevistar as supervisoras – algo não previamente

planejado –, para que pudessem ser melhor compreendidos os motivos que levaram a elaboração dos documentos da escola e também a forma como ocorreu esse processo. Todas as entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio e transcritas posteriormente em editor de texto.

As entrevistas com os professores⁴² ocorreram individualmente e seguiram um roteiro (APÊNDICE A) dividido em três blocos de questões: no primeiro bloco as questões foram destinadas à formação inicial, no segundo à trajetória profissional que percorreram até aquele momento, inclusive a respeito do trabalho que desenvolvem na escola lócus da pesquisa, e o terceiro tratou de abordar questões a respeito dos planejamentos pedagógicos, buscando compreender como a PCeDF (2016) e/ou outros materiais são utilizados na elaboração e desenvolvimento da prática pedagógica.

A entrevista com as supervisoras⁴³ ocorreu de forma coletiva e também seguiu um roteiro (APÊNDICE B) dividido em três blocos de questões: no primeiro deles as questões se direcionaram à compreensão sobre o processo de elaboração dos documentos da escola, no segundo tratou-se de compreender a relação da Educação Física com esses documentos e, por último, no terceiro bloco, buscou-se a compreensão da visão das supervisoras a respeito da Educação Física escolar.

Por último, a análise de documentos se concentrou especialmente no PPP da escola e nos planejamentos pedagógicos dos professores de Educação Física participantes. Para análise do PPP foi utilizada uma versão digital, relativa ao ano de 2018, momento no qual foi realizada a maior parte do campo da investigação e que se encontra disponível em versão atualizada no site da escola. Já os planejamentos pedagógicos dos professores foram enviados para mim por e-mail a cada trimestre, conforme havia sido esclarecida essa necessidade no momento em que a proposta de pesquisa lhes foi apresentada e mediante a aceitação de participação.

Importante ressaltar que os planejamentos dos professores na referida escola devem seguir um modelo que foi acordado na unidade desde 2016. Esse modelo é composto de duas partes: uma parte principal, que deve contemplar conteúdos e objetivos de aprendizagem, instrumentos metodológicos/recursos didáticos, avaliação, recuperação, seguidos das adaptações necessárias para os estudantes da Educação Especial, atividades que envolvam os

⁴² A entrevista com os seguintes professores ocorreram nas dependências da escola pesquisa (alguns casos, em dois momentos, pois marcada em aula vaga, não houve tempo de terminá-la): Antônio, em 12/09/2018; Joice, em 18/09/2018 e 02/10/2018; Lucas, em 12/09/2018 e 01/10/2018; Pedro (18/12/2018). A entrevista com a professora Laura foi realizada nas dependências do Centro de Educação Continuada da Prefeitura de Florianópolis, em 08/04/2019.

⁴³ A entrevista com as supervisoras ocorreu na sala da supervisão da escola pesquisada no dia 08/04/2019.

gêneros textuais e as saídas de estudos⁴⁴ do referido ano/turma à qual o planejamento se dirige e, por último, atividades nos espaços alternativos, como biblioteca, sala informatizada, laboratórios etc. A segunda parte do planejamento destina-se às sequências didáticas propriamente ditas, nas quais os professores devem relatar as etapas de desenvolvimento de suas aulas.

A análise documental é considerada uma técnica exploratória que pode demonstrar evidências que fundamentem afirmações, hipóteses e declarações do pesquisador, assim como indicar problemas que devem ser mais explorados através de outros instrumentos de produção de informação ou ainda completar informações de outras fontes da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No caso da pesquisa, os documentos analisados são, segundo Sarmiento (2011), textos projetivos, que constituem orientações prévias à ação, o que exige cuidado por parte do pesquisador, pois não representam as práticas efetivamente realizadas. No entanto, no caso desta pesquisa, principalmente em relação aos planejamentos pedagógicos dos professores participantes, eles puderam sinalizar lógicas de ação, indicar intencionalidades previstas, mesmo que na prática fossem contraditas ou reinterpretadas.

Assim, com os dados produzidos a partir desses instrumentos, foi possível realizar a triangulação no processo de análise, método que “visa esclarecer um determinado fato, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes” (SARMENTO, 2011, p. 156), favorecendo a compreensão do contexto estudado de maneira mais complexa e em consonância com os objetivos da pesquisa.

Para facilitar a triangulação e a análise dos dados, foi utilizado o *software Atlas.ti 7*, ferramenta que auxilia as análises de pesquisas qualitativas. Nesse *software*, todo o diário de campo e as transcrições das entrevistas com os docentes e supervisoras foram transpostos na forma de arquivos de texto, constituindo os *Documentos Primários* para a análise. Foram 13 Documentos Primários: 1. Reuniões de grupo; 2. Encontro individual Prof.º Antônio; 3. Encontro Individual Prof.º Lucas; 4. Reuniões de Planejamento; 5. Observações de Aula Prof.º Antônio; 6. Observações de Aula Prof.ª Joice; 7. Observações de Aula Prof.º Lucas; 8.

⁴⁴ Esses dois itens, o gênero textual e a saída de estudos, buscam demarcar possibilidade de articulação interdisciplinar, embora ainda de maneira pontual, com os conteúdos trabalhados no componente curricular específico. Eles são organizados e rediscutidos a cada última reunião pedagógica do ano letivo para, posteriormente, serem acrescidos, através de atos normativos, no PPP da escola. A cada início de ano, os professores recebem um material que descreve os gêneros textuais predominantemente trabalhados pelos professores pedagogos e/ou de Língua Portuguesa em cada ano do Ensino Fundamental, assim como as saídas de estudos que cada turma irá realizar, para que possam relacioná-los com o conhecimento específico dos seus respectivos componentes curriculares.

Entrevista Prof.^a Antônio; 9. Entrevista Prof.^o Lucas; 10. Entrevista Prof.^a Joice; 11. Entrevista Prof.^a Laura; 12. Entrevista Prof.^o Pedro; e 13. Entrevistas Supervisoras. A partir da leitura e releitura desses documentos, os trechos mais expressivos foram marcados e nomeados de acordo com a temática e com qual participante se relacionavam, o que o programa denomina de *Códigos*, de modo que as análises dos dados puderam ser realizadas considerando o recorte desses textos selecionados, facilitando o processo de triangulação diante do volume de informações produzidas na pesquisa.

Foram utilizados diversos *Códigos*, como os próprios nomes dos participantes e outros como: “conteúdos mínimos”, “espaços”, “formação continuada”, “formação inicial”, “relação com o planejamento”, “relação com a PCEdF(2016)”, “gostos/sentidos atribuídos”, “concepção de Educação Física”, “tipo de contratação” etc., de maneira que fosse possível, utilizando as ferramentas de análises do programa, fazer várias combinações e arranjos, como por exemplo selecionando os *Códigos* “Prof.^o Pedro” e “conteúdos mínimos” e então um arquivo é gerado com todas as marcações relativas ao referido professor que expressassem sua relação, opinião, formas de lidar com os “conteúdos mínimos” em todos os *Documentos Primários*. O programa também permite selecionar quais Documentos Primários se pretende analisar, assim como produzir e selecionar quantos *Códigos* forem necessários, ou seja, permite a triangulação dos dados de diversas formas.

Na presente pesquisa, não existiu uma forma fixa de leitura e/ou combinação desses *Códigos*, mas sim, diversas leituras e combinações que pudessem esclarecer e organizar as informações, refinando o olhar para os dados da pesquisa e auxiliando na compreensão das práticas curriculares investigadas, considerando os múltiplos contextos que as envolvem e que são reportados nos diversos instrumentos utilizados na pesquisa, sem que eles precisassem ser lidos, após as marcações dos *Códigos*, em sua totalidade. Em alguns momentos essas combinações foram feitas por meio dos nomes dos professores (como no exemplo dado acima), para que fosse possível destacar os modos de atuar e pensar de cada investigado diante de determinadas situações e, em outros momentos, as combinações foram realizadas por algum *Código* que se referia a uma característica geral da escola, como por exemplo “relação com o planejamento”, “espaços” etc. Todos esses arquivos gerados internamente pelo programa foram lidos, relidos e diversas anotações foram feitas de maneira que se optou por organizar a apresentação das interpretações e reflexões conforme consta no quinto capítulo da presente pesquisa.

4.2 APRESENTANDO A ESCOLA

A escola lócus da investigação é apresentada a partir de informações presentes no PPP, das minhas observações e vivências como professora da instituição e também das informações presentes na dissertação de Costa (2015), que objetivou conhecer a estrutura física das áreas destinadas à Educação Física nas escolas da RMEF e seus impactos no planejamento das aulas de professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental.

A escola é uma das 36 unidades de Ensino Fundamental da RMEF, sendo, atualmente, a maior em número de matrículas (com aproximadamente 1500 alunos matriculados) e conta ainda com um projeto de ampliação em andamento. A unidade está localizada a 35 km do centro, na região norte da porção insular de Florianópolis, a mais populosa da cidade. Foi inaugurada em 2013, a partir de uma longa reivindicação da comunidade junto à Secretaria Municipal de Educação, que durou cerca de uma década. Antes de 2013, a unidade funcionava no mesmo bairro, em outro prédio de menores proporções, que não dava conta de atender às demandas do número de estudantes. Então, um novo prédio foi construído e nesta mudança, em 2013, ela passou a ter um novo nome. O local antigo foi reestruturado para o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil.

Durante o andamento da pesquisa, mais duas salas de aula modulares foram construídas emergencialmente anexas ao prédio principal da escola para atender a demanda de matrícula de mais 4 turmas, resultado de uma mobilização da comunidade escolar numa disputa de forças com a SME para que nenhum dos laboratórios existentes na escola fosse desativado e transformado em sala de aula. Como dito acima, há neste momento projeto em execução de ampliação da escola em mais 9 salas (18 turmas), pois mesmo com a construção das salas modulares, o problema de falta de vagas não foi solucionado, inclusive, tem sido o foco de diversas notícias nos jornais do município. Esse fato que ocorre devido ao elevado crescimento populacional na região nos últimos anos. Segundo o PPP da escola, as famílias atendidas são oriundas de diferentes Estados do país, principalmente de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, do interior de Santa Catarina e também de outros países que fazem fronteira com o sul do Brasil, principalmente Argentina, Uruguai e Paraguai. Geralmente essas famílias vêm para Florianópolis e para a região norte da ilha – conhecida por seus vários balneários – em busca de oportunidades de emprego e melhora nas condições de vida, contudo, o elevado crescimento populacional de maneira desordenada, trouxe alguns problemas para o bairro, como “ocupação

desordenada, favelização de alguns locais, falta de saneamento básico, precariedade no atendimento à saúde e na oferta de vagas para educação” (PPP, 2018, p. 7). Ainda segundo o PPP, as famílias atendidas pela escola são de diferentes classes sociais, com predomínio da classe média baixa. Esses dados revelam a abrangência em relação à diversidade cultural, social e econômica recebida pela escola.

A escola também possui a equipe pedagógica completa, composta por 2 administradores escolares, 3 orientadores educacionais e 3 supervisores escolares, o que facilita o suporte pedagógico aos professores, tanto no momento de planejamento como nas orientações e acompanhamentos das aulas ao longo do ano letivo.

É possível ter a ideia da demanda e da dinâmica de trabalho necessária para organizar, viabilizar espaços, materiais, discussões e tomadas de decisões no dia-a-dia da escola. Para isso, acredito ser importante citar algumas instâncias que foram organizadas na escola e que visam o trabalho coletivo e descentralizam algumas decisões da figura do diretor. São elas: a Associação de Pais e Professores - APP (eleita a cada dois anos), o Conselho Deliberativo (eleito a cada dois anos), que conta com a participação de estudantes, pais, professores e funcionários e atua juntamente com a direção no debate e na decisão sobre as principais questões administrativas e pedagógicas da escola, o Colegiado de Direção (eleito anualmente), que semanalmente reúne-se para debater e indicar encaminhamentos para questões administrativas e pedagógicas que necessitam de mais urgência nas decisões. Além disso, existe o Grêmio Estudantil (eleito anualmente), que se reúne toda a semana em uma sala específica e que representa a instância responsável pelas demandas dos estudantes. Essas instâncias funcionam como mecanismo coletivo de discussão e tomada de decisões, garantindo a representatividade de cada segmento da comunidade escolar.

Seu funcionamento ocorre nos períodos matutino e vespertino e, no período noturno, desenvolve a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com outra direção, equipe e projeto pedagógico. Nossa pesquisa centrou-se exclusivamente nos professores de Educação Física que atuam no período diurno, embora parte de nossas ações de pesquisa, como a reunião de grupo, foi realizada nas instalações da escola no período noturno.

Sua estrutura física é bem ampla: possui 3 pisos onde se distribuem as 25 salas de aula, os diversos laboratórios (Artes, Ciências, Geografia, História, Linguagens), Biblioteca, Sala Informatizada, Sala Multimídia e demais dependências, como as salas dos gestores, da limpeza, dos professores etc. O segundo e terceiro pisos possuem em comum um vão que dá para o piso

térreo logo após o acesso principal da escola, o que permite que logo na entrada se tenha uma noção da sua estrutura interna. No primeiro piso encontram-se o refeitório, a sala do grêmio estudantil, o laboratório de Educação Física e um amplo auditório onde ocorrem os principais acontecimentos da instituição, como reuniões pedagógicas, palestras, formaturas, festivais e feiras presentes no calendário da escola. Na área externa, é onde estão os espaços destinados principalmente às aulas de Educação Física, que são: um ginásio, uma quadra de tamanho reduzido, projetada para os anos iniciais, uma quadra maior para os anos finais, um parquinho e alguns espaços cimentados que também são utilizados pelos professores como espaços alternativos. Ainda na área externa, próximas à quadra maior, localizam-se as duas salas de aula modulares anteriormente referidas.

Em 2018, a unidade contava com 50 turmas e aproximadamente 80 professores, sendo que destes, 8 eram de Educação Física: 4 efetivos de 40 horas, 2 substitutos de 20 horas, 1 substituto de 20 horas, 1 substituto de 10 horas, sendo que um dos 4 efetivos de 40 horas estava designado para o cargo de diretor adjunto, e posteriormente, com a minha licença para o mestrado, minha vaga foi provisoriamente ocupada por um professor ACT.

Apesar de uma grande diversidade de espaços, na pesquisa realizada por Costa (2015) a escola foi caracterizada como “Insuficiente” no que diz respeito aos espaços e estruturas disponíveis aos professores de Educação Física. Para se enquadrar nessa categoria foi necessário que a unidade atendesse pelo menos um dos seguintes critérios: 1. Escola básica com apenas uma quadra; 2. Escola básica com mais de 501 alunos e apenas uma quadra em condição ótima, boa ou regular; 3. Escola básica com *Mais Educação*⁴⁵ e menos de três quadras; 4. Escola sem nenhuma sala multiuso ou sem pátio coberto. Os critérios 2 e 3 foram os que contaram para incluí-la na categoria “Insuficiente”.

Ainda em relação aos espaços destinados à Educação Física, existe uma situação específica da escola que não foi contabilizada na pesquisa de Costa (2015), mas que certamente corrobora para agravar ainda mais esse quadro em relação à estrutura física, que é a questão dos intervalos. Pelo grande número de alunos, é necessário que ocorram 3 intervalos de 15 minutos em cada período, sendo o primeiro para 1^{os} e 2^{os} anos, o segundo para os 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos e o terceiro para as turmas do 6^o ao 9^o anos. Durante esses intervalos é usado o espaço da quadra externa próxima ao refeitório, não permitindo que os professores de Educação Física conduzam

⁴⁵ Programa do Governo Federal que visa oferecer, no contraturno do período regular de aulas, projetos pedagógicos, esportivos e culturais em parceria com a comunidade local.

suas aulas nesse espaço-tempo, pois são interrompidos por essa demanda, tendo muitas vezes que retornar à sala ou buscar espaços alternativos até o fim dos intervalos.

Certamente, este é um cenário que será agravado com a ampliação da escola, ainda mais que, como também observa Costa (2015), não há ao redor da escola nenhum espaço alternativo que possa servir para o acolhimento das aulas de Educação Física, o que denuncia a ausência de investimentos em espaços públicos e livres para o lazer na região mais populosa da cidade. Costa (2015) constata que esse contexto afeta também outras seis escolas da região norte. Infelizmente, essa é uma realidade do bairro, que carece não só de espaços de lazer, mas também de eventos culturais, restando à população apenas a praia como local público para distração. Situação que se agrava com o aumento populacional constante que tem ocorrido na região, destacado anteriormente, que não é acompanhado por investimentos públicos correspondentes.

Contudo, diante dessa questão dos espaços, os professores de Educação Física da instituição têm se organizado nos últimos anos em escalas de uso por dia e por aula, buscando garantir que todos os espaços sejam utilizados por todos os professores ao longo da semana. Mesmo assim, nos dias de maior concentração e com o agravante dos projetos que concorrem com o uso do ginásio e das quadras, principalmente do programa *Mais Educação*, é comum que na escala, em algumas aulas, haja professores sem nenhum espaço externo disponível. Além disso, os professores de Educação Física criaram um grupo em um aplicativo de mensagens onde compartilham os usos desses espaços e combinam possíveis alterações, assim como compartilham outros assuntos de suas rotinas. Eu, mesmo após a licença, permaneci ativa no grupo e, com o consentimento dos professores, o utilizei para marcar as reuniões de grupo para a pesquisa.

Na sala da administração se encontra o depósito de materiais de Educação Física, que não são utilizados cotidianamente ou ficam reservados para o caso de reposição. O restante dos materiais, utilizados no dia-a-dia das aulas, fica distribuído em armários localizados próximos à rampa de acesso ao refeitório, na passagem para as áreas externas, o que facilita a sua utilização durante as aulas.

4.3 A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Em 2018, iniciei o ano lecionando por pouco mais de 3 semanas até que saísse a autorização para usufruir da Licença para Aperfeiçoamento Profissional concedida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Participei da primeira reunião de planejamento de Educação Física da escola ainda na função de professora. Essas reuniões são organizadas por disciplina e com a presença dos professores, das supervisoras e das professoras da Sala Multimeios (responsáveis pela Educação Especial). Ressalto que as professoras de Educação Especial da Sala de Multimeios participam dessas reuniões ajudando os professores na elaboração de atividades e esclarecendo dúvidas sobre os estudantes que são atendidos por elas, buscando articular o trabalho desenvolvido em sala de aula com o executado no contraturno na Sala Multimeios. De acordo com o PPP (2018, p. 29), as professoras de Educação Especial da Sala Multimeios realizam, no contraturno, “o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação que estão matriculados nas unidades educativas que fazem parte do polo”.⁴⁶ Esses estudantes são acompanhados no dia-a-dia pelas professoras auxiliares de Educação Especial que ajudam os professores pedagogos e/ou de área do conhecimento durante as aulas na execução das atividades propostas.

As reuniões de planejamento ocorrem no início de cada trimestre letivo (geralmente nos meses de fevereiro, junho e setembro), sendo que cada disciplina tem sua reunião em um dia específico da semana, com o objetivo de proporcionar momentos de discussão e organização conjunta a respeito dos planejamentos dos professores. A primeira delas, por condensar mais informações, receber os novos professores etc., é realizada em dois períodos e as demais apenas no período matutino ou vespertino.

Conhecendo a dinâmica das reuniões de planejamento e aproveitando o encontro do grupo, solicitei previamente às supervisoras um momento na reunião de planejamento do primeiro trimestre para que o Prof. Dr. Jaison J. Bassani e eu falássemos sobre a pesquisa pretendida e fizéssemos o convite aos professores para participarem. Com a solicitação contemplada, o Prof. Dr. Jaison J. Bassani apresentou a proposta de pesquisa, explicando o objetivo, o que é uma pesquisa-ação, a necessidade de realizarmos alguns encontros em grupo, entrevistas, discussão dos planejamentos e acompanhamento de algumas aulas. Depois esclareceu algumas dúvidas e acordamos com os professores que posteriormente eles me dariam uma confirmação sobre a participação. Estavam presentes os seguintes professores: “Antônio”

⁴⁶ Em 2018, foram atendidos 26 estudantes da escola e 5 de outras unidades de ensino.

(ACT- 40h), “Lucas” (ACT – 20h), “Renato” (ACT – 40h); “Joice” (efetiva – 40h), “Laura” (efetiva – 40h), restando uma vaga de ACT 10h, que ainda não havia sido ocupada. Dos presentes, todos sinalizaram que poderiam e tinham interesse em participar da pesquisa.

Importante ressaltar que dos professores presentes, apenas eu e Laura fazíamos parte do corpo docente da escola no ano anterior, Antônio é recém formado e atua pela primeira vez no ensino público, Renato encontra-se nos últimos semestres da graduação, Lucas e Joice estavam atuando nos anos anteriores na RMEF, porém na Educação Infantil. Essas condições apontam que os professores não participaram do debate e construção da PCEdF (2016) durante a formação continuada em 2016 e 2017 e tampouco da elaboração dos *Conteúdos Mínimos* da escola em 2017, evidenciando que o contato mais sistemático – se não o primeiro contato propriamente dito – com esses documentos seria neste ano.

Alguns dias depois da reunião de planejamento, a minha autorização para Licença para Aperfeiçoamento Profissional foi concedida e o professor Pedro, que já havia atuado na escola no ano anterior, assumiu a minha vaga de 40h.

As tentativas de combinarmos o primeiro encontro ocorreram principalmente por aplicativo de mensagens instantâneas para celular, por meio do grupo de professores de Educação Física da escola. No entanto, o encontro foi adiado devido à greve dos servidores municipais, que se iniciou em 11 de abril, e teve a duração de 30 dias. Logo que a greve dos servidores acabou e as atividades foram normalizadas, iniciou-se a greve nacional dos caminhoneiros, que ocasionou a suspensão de alguns dias de aulas na RMEF e impossibilitou novamente a realização do encontro.

Importante destacar algumas questões relativas a esses momentos, pois envolveram aspectos relacionados à escola e à vida profissional/pessoal dos professores. Na referida escola, foi acordado em reunião pedagógica no início do ano de 2018, como de costume, de se respeitar a decisão da assembleia da categoria, portanto, quando a greve é aprovada, a escola paralisa suas atividades de fato, não ficando uma parte dos professores participando do movimento grevista e outra não, como ocorre em algumas unidades. Nesse momento, eu também me dediquei às atividades da greve, participando das assembleias e dos atos, pois penso ser um dever e um compromisso pedagógico a militância a favor de questões que envolvem a defesa pela educação pública de qualidade. Pude sentir e compartilhar todo o estresse e a angústia que marcam uma situação de greve e essa em especial, pois, além das questões comuns da data base – reposição inflacionária, cobrança de alguns acordos de segmentos da categoria etc. – havia

uma insatisfação com um projeto anunciado pela prefeitura relativa à possibilidade de Organizações Sociais assumirem a administração de determinados serviços de saúde e educação, o que resultaria, na prática, na privatização e na perda de qualidade do serviço público municipal. Este fato em especial prolongou para além do comum a greve, durando, no total, como dito, 30 dias. Ao final, a luta de forças entre a categoria e a prefeitura findou com poucos avanços na pauta da data-base, da qual muitos itens não foram atendidos e os acordos em sua maioria giraram entorno de garantias para os servidores não serem prejudicados pela greve e, ainda, sem nenhum acordo em relação ao projeto de Organizações Sociais.⁴⁷ Não bastasse todo esse desgaste, o calendário de reposição das aulas foi maçante, sendo a maior parte aos sábados e chegando até o mês de dezembro. Somando-se a esse contexto local, cerca de quinze dias após o retorno das aulas iniciou-se a greve nacional dos caminhoneiros, que atingiu cidades de todo o país, ocasionando a suspensão de mais alguns dias de aula.⁴⁸

Não há como desconsiderar toda essa situação política no “clima” da escola e no trabalho dos professores, que além de retornarem de uma greve massacrante e com poucas conquistas, ainda tiveram um pesado calendário de reposição para cumprir. Certamente, esses fatores afetaram a rotina escolar e “quebraram” o trabalho pedagógico da escola, pois, quando a situação foi normalizada, já era praticamente início de julho. Os professores tiveram que retomar com as turmas todo o trabalho realizado no início do ano.

Quando as aulas foram normalizadas, aguardei uns 10 dias para que os professores reorganizassem seus trabalhos e atenta às questões acima mencionadas, comecei a tentativa de marcar um primeiro encontro. Os professores foram apontando a disponibilidade de cada um no grupo de mensagem anteriormente referido. Percebi que não houve abertura para marcarmos no dia da hora/atividade dos professores de Educação Física, que seria nas segundas ou sextas-feiras. Teria que ser marcado após o término das aulas do período vespertino/noturno, em dia em que já estivessem na escola. Um dos professores não respondeu as mensagens e quando eu entrei em contato privadamente com ele, me disse que não poderia participar desses momentos, pois trabalha em academia de ginástica e musculação todos os dias depois do horário das aulas na escola. Compreendi que não havia disponibilidade/interesse em participar, embora tenha

⁴⁷ Para acessar alguns pontos da pauta e o acordo coletivo firmado: <http://www.sintrasm.org.br/Default/Noticia/1470/acordo-coletivo-de-trabalho-data-base-2018>.

⁴⁸ Sobre os serviços afetados pela greve: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/greve-de-caminhoneiros-chega-ao-9-dia-e-protestos-causam-impactos-em-diferentes-setores-em-sc.ghtml>.

sinalizado no início do ano que participaria. Entre os demais, ficamos buscando um dia em que já estivessem na escola e que conseguíssemos concentrar o maior número de participantes.

Com o movimento pela busca de datas ocorrendo sempre dessa forma, foi possível realizar 3 encontros, que contaram sempre com a presença de alguns professores (mas nunca todos simultaneamente), minha e do Prof. Dr. Jaison J. Bassani. Nós combinávamos previamente a temática abordada no encontro, sendo que, no segundo e terceiro, contamos com encaminhamentos acordados com os professores no encontro anterior. A intenção era, a partir da fala dos professores, problematizar a forma como têm lidado com os planejamentos, articulados ou não com a PCEdF (2016) e com a dinâmica da escola, expondo suas dificuldades e/ou facilidades em contextos gerais. No primeiro dos encontros, que contou com a presença do maior número de professores (Laura, Pedro, Lucas, Antônio e Joice), Jaison sugeriu algo como uma “chuva de ideias” para que falassem sobre seus planejamento e suas práticas pedagógicas na escola. Algumas perguntas pontuais foram feitas por mim e pelo Jaison para compreender melhor as situações relatadas pelos professores. Nesse primeiro contato, pudemos conhecer um pouco o perfil, as perspectiva de trabalho e a forma como cada um tem organizado o trabalho a partir da dinâmica da unidade escolar. Acordamos que, para os próximos encontros, os professores me enviariam seus planejamentos pedagógicos para que então fosse discutida pontualmente algumas práticas. E também, a partir da sugestão da professora Joice, decidimos que cada encontro seria em um dia diferente da semana, facilitando para um número de professores em cada dia.

Logo após o recesso do meio do ano, iniciei a tentativa de marcarmos o segundo encontro. O segundo e o terceiro foram mais difíceis de acordarmos. Pedro e Lucas trabalham em academias à noite e, portanto, possuíam disponibilidade reduzida após o horários das aulas. E, em outros momentos, com os demais professores, as próprias demandas pessoais apareciam como obstáculos para as reuniões. De qualquer forma realizamos o segundo encontro com a presença dos professores/as Laura, Antônio e Lucas, Jaison e eu. Previamente os professores haviam me enviado os planejamentos do primeiro trimestre e eu e Jaison havíamos realizado algumas observações antes do encontro. O encaminhamento era para que os professores relatassem as facilidades/dificuldades ou o que deu certo/errado no desenvolvimento desses planejamentos, buscando refletir sobre os fatores que levavam a essas conclusões. Durante o encontro, as mediações, realizadas principalmente pelo Jaison, buscavam a compreensão e a ação reflexiva de suas práticas, contextualizadas com especificidades da disciplina, da RMEF,

da escola, considerando que as questões em relação a PCEdF (2016) emergem nessa dinâmica, uma vez que a escola possui um documento articulador entre o planejamento dos professores e a PCEdF (2016), que são os *Conteúdos Mínimos*. Como não conseguimos que todos os professores fizessem esses apontamentos nesse encontro, ficou acordado que o terceiro encontro seguiria a mesma dinâmica.

Para marcar o terceiro encontro, as dificuldades com as disponibilidades permaneceram e estiveram presentes eu, Jaison e os professores Antônio e Joice, estabelecendo a mesma dinâmica do encontro anterior de falarem sobre a elaboração e o desenvolvimento de suas práticas.

Esses três encontros nos mostraram que os professores possuem compreensões diferentes a respeito das aulas de Educação Física, marcadas por suas trajetórias profissionais e de formação que refletem sobre a maneira como lidam com sua prática pedagógica e de como articulam a PCEdF (2016) com seus planejamentos. Após o terceiro encontro pareceu-nos que encontros individuais articulados com as observações das aulas seriam mais proveitosos e colaborativos nesse sentido. A dificuldade para marcarmos encontros com o grupo todo, que parecia ser mais uma demanda dentre tantas outras ocasionadas principalmente pelas reposições de aula, também foi considerada no momento dessa decisão.

Essa situação fez com que houvesse um deslocamento metodológico na investigação, como já citado no item 4.1, dando continuidade aos outros instrumentos de produção de informação. Porém, permaneci a disposição caso os professores quisessem algum auxílio na organização de seus planejamento e de suas práticas pedagógicas.

Então seguimos em contato a partir de encontros individuais e também trocando algumas informações e sugestões por ambientes virtuais, como *e-mail* e *Whatsapp*. Também segui as outras etapas da pesquisa com a participação nas reuniões de planejamento do 2º e 3º trimestres, as observações de aulas (que muitas vezes eram seguidas de conversas durante e/ou depois) e também a realização das entrevistas. Além disso, também surgiu a necessidade de entrevistar as supervisoras para compreender, a partir do olhar da gestão pedagógica, o processo de elaboração e os principais condicionantes dos documentos de organização pedagógica da escola.

As observações de aulas ocorreram com três professores: Lucas, Joice e Antônio, pois foram os que demonstraram mais abertura e participação na investigação. De maneira geral, eu acompanhava os professores em diferentes turmas por um período de tempo, por exemplo: todas as aulas da manhã ou da tarde. A princípio, nas reuniões de grupo, foi comentado que eles

poderiam sugerir previamente as aulas que gostariam que eu observasse, seja por estarem trabalhando algum conteúdo que julgavam desafiador ou qualquer outro motivo que achassem interessante. Houve algumas solicitações para assistir as aulas da professora Joice e do professor Lucas, enquanto o professor Antônio deixou em aberto para que eu observasse qualquer aula, mas também foram observadas aulas sem solicitação, sempre com a autorização prévia dos professores. As aulas observadas estavam situadas dentro do planejamento dos professores, ou seja, como eles me enviavam os planejamentos escritos, eu sempre procurava saber em que ponto estavam do seu desenvolvimento antes de acompanhá-las. Em alguns casos, conversávamos momentos antes das aulas e os professores faziam algumas considerações prévias sobre os conteúdos, as turmas, os espaços que seriam utilizados etc.

Do professor Antônio, observei aulas dos 1ºs e 2ºs anos relativas aos conteúdos de *Lutas e Esportes*, tendo sido trabalhados, nessas aulas, jogos de lutas e jogos esportivos de precisão e invasão. Do professor Lucas, as aulas observadas foram das turmas de 4ºs e 5ºs anos relativas aos conteúdos de *Ginástica*, especificamente ginástica acrobática, e *Práticas corporais rítmicas*. E, da Joice, observei aulas nas turmas de 8ºs e 9ºs de *Práticas corporais alternativas e na natureza* e *Práticas corporais rítmicas*, conteúdos que a professora trabalhou de maneira integrada, pois, devido às práticas que escolheu, como por exemplo, danças circulares, capoeira e maculelê, foi possível trabalhar conjuntamente os dois conteúdos. Também observei algumas aulas dessa professora relativas ao conteúdo de *Esportes*, mais especificamente, esportes com rede divisória.

Também houve duas conversas individuais que os professores Antônio e Lucas se prontificaram a realizar no período que estavam elaborando os planejamentos do terceiro trimestre, para debater e refletir sobre dúvidas e /ou dificuldades que estavam tendo no processo de elaboração dos mesmos.

Vale ressaltar, ainda, que algumas participações foram afetadas por questões de saúde e/ou pessoais, como as professoras Laura e Joice que passaram por licenças médicas no decorrer da pesquisa, por conta de cirurgias que já estavam marcadas ou estavam sendo aguardadas. Esses aspectos, assim como outros citados brevemente neste tópico que busca contar um pouco sobre os caminhos percorridos na pesquisa, que envolvem situações que se cruzam com o trabalho dos professores na escola, devem ser considerados para compreender o objetivo desse estudo. Greves, licenças, outras atuações profissionais etc., perpassaram pelas formas como os professores conduziram seus trabalhos, a relação que estabeleceram com a escola, com as

turmas e com seus planejamentos. Assim, são fatos que estarão presentes nas análises e nas reflexões da pesquisa.

No quadro abaixo, foram demonstradas as participações dos professores durante as atividades da pesquisa:

Quadro 2 - Participação dos professores de Educação Física nas atividades da pesquisa

	Laura	Joice	Pedro	Lucas	Antônio
1º encontro do grupo	X	X	X	X	X
2º encontro do grupo	X			X	X
3º encontro do grupo		X			X
Reunião de planejamento 2º trimestre	X	X	X	X	X
Reunião de planejamento 3º trimestre	X	X	X	X	X
Documento planejamento 1º trimestre	X	X	X	X	X
Documento planejamento 2º trimestre	X	X	X	X	X
Documento planejamento 3º trimestre	X	X	X	X	X
Aulas observadas	0	8	0	8	10
Encontros individuais				X	X
Entrevistas	X	X	X	X	X

Fonte: a pesquisadora.

Posteriormente, foi percebido a necessidade de entrevistar também as supervisoras, que lidam diretamente com o planejamento dos professores e o trabalho pedagógico geral da escola, com o objetivo de compreender os processos de elaboração e desenvolvimentos da organização pedagógica da unidade.

4.3.1 Os sujeitos participantes da investigação

Abaixo são apresentados os cinco professores de Educação Física participantes da investigação, tendo como fonte principal as informações fornecidas por eles durante as entrevistas. Também são brevemente apresentadas as três supervisoras escolares entrevistadas, não com os mesmos detalhes que os professores, justamente porque não foi o foco da entrevista conhecer suas trajetórias profissionais. Contudo, foi solicitado individualmente os dados que constam em suas descrições.

Professor Antônio

Natural de Porto Alegre, é um professor em início de carreira, sendo a primeira vez que atua na rede pública de ensino. Iniciou o curso de licenciatura em Educação Física na Pontifícia Universidade Católica – PUC, um ano e meio após ter concluído o Ensino Médio, tendo terminado a graduação ao final de 2016. Seu interesse pelo curso ocorreu basicamente pelo “gosto pelos esportes”, por acreditar ter “um bom repertório motor” e não haver esporte que não goste. Mesmo assim, relata que iniciou o curso “um pouco perdido”, trabalhou em academia de ginástica e musculação durante estágio na graduação, mas encontrou a sua identificação com a Educação Física escolar através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual foi bolsista durante 2 anos. O PIBID teve uma grande contribuição na sua identidade profissional pois foi “descobrir o potencial da Educação Física”. Ainda na graduação, fez parte de um grupo de estudos sobre desenvolvimento motor e estagiou em duas escolas particulares “conceituadas” em Porto Alegre. Como experiência profissional, após a graduação, trabalhou em 2017 em uma escola particular em Porto Alegre como monitor da disciplina de Educação Física e, desde o início de 2018, faz parte da RMEF como professor de Educação Física ACT, assumindo 9 turmas de primeiro e segundo anos na mesma escola, em um regime de 40h de trabalho. Como iniciou na RMEF em 2018, não participou da construção da PCEdF (2016), tendo, portanto, o primeiro contato com o documento na escola.

Professora Joice

Inicialmente desejava cursar Medicina, mas acabou passando no vestibular em Educação Física (licenciatura) na UDESC “por acidente”, em 2001, pois era a sua segunda opção de curso. Durante a graduação, entre estágios e trabalhos, passou por diversas experiências na área, como por exemplo: professora de natação, musculação, de ginástica laboral e também foi bolsista de iniciação à pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Depois de graduada, especializou-se em Educação Especial, trabalhou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e depois com ginástica laboral no SESI e, fora da área, foi proprietária de uma loja de roupas em um shopping da cidade. Iniciou na escola onde a pesquisa é desenvolvida no ano de 2018, assumindo 9 turmas de oitavos e nonos anos, com

uma jornada de trabalho de 40h. É efetiva na RMEF desde 2016 e encontra-se em estágio probatório, porém já atua como professora há alguns anos, tendo passado anteriormente à efetivação pelas redes municipais de São José e Florianópolis e também pela rede estadual de Santa Catarina, todas como professora ACT. Relatou que é a primeira vez que tem somente uma atuação profissional, situação permitida após a efetivação na RMEF, o que tem lhe proporcionado “mais qualidade de vida”, como ela mesma relatou na entrevista. Apesar de ser efetiva desde 2016, não participou da construção da PCEdF (2016), pois estava lotada na Educação Infantil, sendo que apenas em 2018 removeu-se para a escola onde a pesquisa é desenvolvida. Portanto, seu primeiro contato com a PCEdF (2016) se deu em 2018.

Professor Lucas

Gradou-se em 2008 na PUC de Porto Alegre, cidade na qual residia. Porém, iniciou a graduação em 2000 na ULBRA, em Canoas-RS, logo após o término do Ensino Médio, no período noturno, e viajava todos os dias para cursar inicialmente apenas “algumas cadeiras” na universidade. Ele relata que não tinha condições financeiras para pagar o “curso inteiro” e, por isso, fazia algumas disciplinas, enquanto procurava trabalhar durante o dia em Porto Alegre para custear os gastos com a universidade. Logo após a PUC-RS abrir o curso de Educação Física, pediu transferência e finalizou a graduação em 2008. Trabalhou, ainda durante a graduação, em academias com musculação, natação, ginástica laboral e também em um projeto social esportivo da PUC, com crianças de comunidades carentes da cidade. Depois que se formou, mudou-se para Florianópolis e relata que sempre trabalhou com educação e treinamento, pois gosta muito dos dois, não conseguindo escolher um que goste mais. Em anos anteriores ao da pesquisa trabalhou na RMEF, fato que dependia de sua classificação no processo seletivo anual que ocorre para os professores ACTs. Assim, em 2016, não trabalhou na RMEF e em 2017 estava atuando na Educação Infantil, não participando, portanto, da construção da PCEdF (2016). Atualmente, possui 20h na escola com quartos e quintos anos e trabalha com aulas de ginásticas em três academias da cidade.

Professor Pedro

Iniciou a graduação com 17 anos de idade em Análise de Sistemas, na UNISINOS, em São Leopoldo/RS, mas pela aproximação com os esportes, especialmente o basquetebol, acabou transferindo para o curso de Educação Física, na mesma universidade, incentivado pelo seu treinador na época. Afirma que os esportes sempre estiveram presentes em sua vida, fez muitos

anos de natação, ginástica artística, mas sua maior dedicação e paixão foi com o basquete. Fez cursos na Confederação Brasileira de Basquetebol, auxiliava o treinamento na universidade onde estudou, o que lhe proporcionou, inclusive, descontos na mensalidade. Durante a graduação, não pensava em atuar na escola e nem em trabalhar em academias, porém, embora tenha trabalhado alguns anos com treinamento esportivo, a atuação como professor, tanto em escolas públicas como particulares, e também em academias, foi mais frequente em sua trajetória profissional. Mudou-se para Florianópolis/SC em 2004, onde passou a trabalhar em projetos sociais com basquetebol, em uma escola particular e em academias da cidade. Desde 2010 atua na RMEF como professor ACT, porém não de maneira contínua, ficando sem vínculo em alguns anos durante esse período, mas sempre conciliando vários trabalhos na área ao mesmo tempo. Está na escola pesquisada desde 2017, mas por conta dos outros trabalhos concomitantes que possuía/possui, especialmente em academia, o tempo disponível e o envolvimento com a elaboração da PCEdF (2016) e com o currículo da escola foram bastantes limitados.

Professora Laura

Natural de Bento Gonçalves-RS, licenciou-se em Educação Física pela UFSC em 2005. Possui mestrado em Educação Física (concluído em 2010) e doutorado em Educação (concluído em 2018), tendo retornado da Licença de três anos para Aperfeiçoamento Profissional no final de 2017. É efetiva na RMEF desde 2010, tendo atuado na escola pesquisada desde de quando era localizada no prédio antigo. Atualmente é efetiva com jornada de 40h, possuindo nove turmas de primeiros e segundos anos. É a professora supervisora do PIBID em Educação Física da UFSC e também responsável por um projeto esportivo extracurricular de Punhobol na escola. Durante o ano de 2016, por estar em licença aperfeiçoamento para o Doutorado, não participou da formação continuada na RMEF, mas se envolveu com os estudos sobre a PCEdF (2016) no colóquio de pesquisa dos orientandos do professor Jaison, seu orientador de doutorado, inclusive contribuindo com as sequências didáticas que os outros membros do grupo elaboraram a partir da PCEdF (2016) para apresentarem e discutirem na formação dos professores da RMEF. Possui, portanto, um conhecimento aprofundado do documento.

Supervisora Ana

Possui magistério e posteriormente cursou graduação Pedagogia com habilitação nos anos iniciais pela UDESC (2005) e especialização em Supervisão Escolar também pela UDESC (2006). Atuou na Educação Infantil por 15 anos, Ensinos Fundamental e Médio, totalizando o tempo de experiência profissional de 30 anos. Desde 2010 atua como supervisora na escola pesquisada.

Supervisora Regina

Possui Magistério com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais (concluído em 2005) no Instituto Estadual de Educação (SC), Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar, Educação Infantil e Ensino Fundamental (concluída em 2013) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Possui ainda duas especializações, a primeira em Gestão Escolar: orientação, supervisão e administração (concluída em 2014) e a segunda em Anos Iniciais, com foco em interdisciplinaridade (concluída em 2015), na UNOESC. Atuou como professora até 2015, na rede pública, incluindo a PMF, e na rede particular. Aprovada em concurso da SME da PMF para o cargo de supervisão escolar, atua desde 2016 na escola pesquisada. Desde o primeiro semestre de 2019 encontra-se em Licença para Aperfeiçoamento Profissional para cursar o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

Supervisora Karina

Licenciada em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC (concluído em 2015), possui especialização em Educação Infantil, anos iniciais e Educação Especial pela UNIESC. Atuou na RMEF em 2014 e 2015, como ACT no cargo de professora auxiliar em Educação Especial, sendo aprovada em concurso da SME da PMF para o cargo de supervisão escolar, no qual, desde 2016, encontra-se lotada na escola pesquisada. Desde o segundo semestre de 2019 encontra-se em Licença para Aperfeiçoamento Profissional para cursar o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Sociologia e História da Educação, da UFSC.

5 O PLANEJAR NA ESCOLA E A RELAÇÃO COM A PCEdF (2016)

A pretensão de compreender como professores de Educação Física dialogam com a PCEdF (2016) no planejamento de suas práticas pedagógicas no contexto estudado, demandou um olhar atento e responsável para com os sujeitos participantes, pois tratou-se de lidar com múltiplas trajetórias, experiências, concepções sobre educação e sobre a disciplina que perpassam sentidos e significados que atribuem à ação docente. Embora façam parte de uma mesma rede de ensino, escola e estrutura de trabalho pedagógico, acredita-se que os professores encontram formas particulares de mediar os processos de ensino, de lidar com o “caráter radicalmente indeterminado da prática”, de “fechar situações”, contudo, sabe-se que não decidem “no vazio”, mas são influenciados pelo contexto social do qual fazem parte (SACRISTÁN, 2017, p. 167). O esforço até aqui de situar algumas das políticas nacionais e municipais, as transformações na Educação Física e o processo de elaboração da PCEdF (2016) foi feito, por compreender, segundo a teoria que embasou a presente investigação, que são situações pertencentes a um contexto macrossocial e que incidem sobre a ação dos professores e de suas práticas pedagógicas.

A partir de agora, as informações produzidas no campo da investigação buscam a aproximação com os sujeitos investigados e suas práticas de planejamento. Nessa aproximação, a mediação que cada professor estabelece com os processos de ensino foi expressa de alguma forma em falas, em ações e escritas que demonstraram o que esperam, o que discordam/concordam, o que compreendem e o que consideram contribuir ou dificultar o seu trabalho. Assim, a partir dos dados produzidos por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados ao longo do ano de 2018, iniciei as análises buscando elementos expressivos que dialogassem com as questões da pesquisa, em um movimento de interlocução entre os dados empíricos e a teoria mobilizada no estudo.

Teixeira (2011, p. 80) considera a pesquisa social como *arquitetura* e como *tessitura*. Como arquitetura porque “precisa ser edificada por entre planos, vigas e eixos devidamente escolhidos e combinados que assegurem a sua criação – a construção do conhecimento que lhe é peculiar”, ou seja, a construção do objeto de estudo que vai sendo trançada através da teoria e empiria no desenvolvimento da pesquisa. E, como tessitura, porque “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 que tecemos o texto ao escrever o trabalho” (TEIXEIRA, 2011, p. 84).

No processo de análise das fontes, os marcadores utilizados através do software *Atlas.ti* 7 permitiram um reagrupamento das informações da pesquisa a partir de diversas combinações, que ao serem lidas e relidas, auxiliaram a formulação das interpretações das informações obtidas que pudessem tecer o caminho de análise.

A tessitura dos dados a partir dos *Códigos* utilizados *software Atlas.ti* 7 foram costuradas considerando quatro dimensões, baseadas em González *et al.* (2013), relacionadas à atuação docente e que se encontram diluídas nos dados da investigação, ou seja, não foram construídas categorias *a priori* a partir de cada uma delas, mas estiveram presentes no olhar lançado sobre as análises e interpretações dos dados. Essas dimensões são: (i) “as implicações do processo de transformação da área”, considerando as discussões nas últimas décadas sobre a representação da Educação Física na escola, suas transformações acompanhadas ou não pela formação dos professores; (ii) “as condições de trabalho dos professores”, que se expressam através dos vínculos empregatícios, das estruturas de trabalho, dos materiais disponíveis, dos contratemplos do cotidiano; (iii) “a cultura escolar e sua relação com a disciplina”, que orienta as práticas da instituição em um contexto amplo, para além de seus muros, mas também dentro deles e se materializa em suas dinâmicas, tempos, espaços, relações estabelecidas, em especial, com a Educação Física; e (iv) “as disposições – e constituição das mesmas – que operam na atuação docente dos professores de Educação Física e a atualização das mesmas nos contextos escolares que se associam às suas trajetórias”, experiências anteriores, expectativas, formação inicial e continuada, concepções que adotam etc. (GONZÁLEZ *et al.*, 2013, p. 4).

Pensar os dados através dessas dimensões contribuiu para mobilizar elementos da teoria e da prática para uma leitura interpretativa das situações que em diferentes momentos se sobrepuseram e em outros se complementaram, sem que houvesse critérios lineares ou hierárquicos estabelecidos previamente aos contextos; elas direcionaram o olhar na busca por elementos que pudessem contribuir na compreensão das práticas curriculares investigadas.

Em um primeiro momento de análise, os esforços se concentraram nos documentos elaborados e utilizados na unidade a partir do que foi possível perceber na entrevista com as supervisoras, que lidam diretamente no dia-a-dia com as práticas curriculares dos professores e que participaram da proposição da forma de organização pedagógica adotada na escola. Busquei, durante as entrevistas com as supervisoras, esclarecimentos principalmente sobre como o processo de elaboração dos documentos foi pensado e realizado ao longo dos anos e quais foram as principais motivações que levaram a equipe a optar por essa organização do trabalho, além de como avaliam essas escolhas. Atentar para o que as supervisoras pensam,

como se organizaram e como essa história vem sendo construída, trouxe elementos que puderam contribuir na compreensão do funcionamento e da organização do trabalho pedagógico no contexto pesquisado sob a perspectiva da equipe que lida primeiramente com a necessidade de estruturar algumas ações na escola. Direcionar o olhar para os documentos prescritos da unidade e para a forma como foram elaborados pôde revelar concepções, expectativas, desafios e outros aspectos pertinentes à organização pedagógica da unidade que se refletem nas práticas curriculares realizadas pelos professores.

No segundo momento, as análises se voltaram para os modos de planejar dos professores de Educação Física, principalmente a partir da análise dos próprios planejamentos pedagógicos elaborados ao longo do ano letivo, mas também corroborando informações expressas e/ou observadas em outros momentos da investigação, como as reuniões de grupo, as conversas com os professores, as observações de aula e as entrevistas. Nesse movimento, busquei o cruzamento das informações que pudessem indiciar a maneira como organizam (elaboração e desenvolvimento) o planejamento de suas práticas pedagógicas, atentando para a presença (ou não) de elementos da PCeDF (2016) que pudessem estar contribuindo e/ou dificultando suas ações.

No terceiro item, foram feitas reflexões sobre a multiplicidade dos espaços e tempos que perpassam o planejamento pedagógico na escola e que se associam direta ou indiretamente a ele. Momentos marcados por permanências e rupturas que foram percebidas ao longo da investigação.

Por último, foram destacados modos de relação dos professores com a PCeDF (2016), expressos em suas falas, principalmente durante as entrevistas, mas também em outros momentos da investigação, e que apontaram para aproximações e distanciamentos entre os modos como pensar e significam suas práticas pedagógicas e o documento curricular.

5.1 AS PRÁTICAS ORGANIZATIVAS DA ESCOLA: OS DOCUMENTOS E A VISÃO DAS SUPERVISORAS

Nesse momento, o olhar para a organização pedagógica da escola ocorreu buscando no PPP elementos que auxiliem na compreensão de concepções de educação e currículo que norteiam as construções de outros documentos da escola que têm como função estruturar as práticas pedagógicas dos professores, sendo eles os *Conteúdos Mínimos* e o modelo de

planejamento pedagógico da unidade. Além disso, a partir do que foi relatado na entrevista com as supervisoras, buscou-se compreender os motivos que levaram a escola a adotar determinadas práticas organizativas, como elas foram construídas e como as supervisoras as percebem no desenvolvimento do trabalho pedagógico, no caso, dos professores de Educação Física.

Os documentos da escola buscam diálogo não só com documentos curriculares externos, mas também com ações da própria dinâmica escolar, no intuito de estruturar e nortear as práticas pedagógicas em geral e, sobretudo, a dos professores. Sacristán e Gómez (2007) denominam as programações ou planos que as escolas elaboram como práticas organizativas na visão do currículo como processo, na qual também se encontra o currículo modelado pelos professores através de seus planejamentos. São práticas organizativas que se estabelecem entre o currículo prescrito, no caso, a PCEdF (2016), e o currículo em ação. Na referida escola, os *Conteúdos Mínimos* e o modelo de planejamento são os dois principais documentos presentes no planejamento da prática pedagógica dos professores. Além desses, o PPP, documento de maior abrangência, também foi consultado, pois, ao demarcar a identidade da instituição educativa e ser fruto de elaboração coletiva, explicita os objetivos, as diretrizes, a organização e as ações do processo educativo da unidade (FLORIANÓPOLIS, 2015).

O PPP da escola que considerei nessas análises data do ano de 2018 e é um documento atualizado frequentemente no sítio eletrônico da instituição. A elaboração da sua estrutura inicial contou com a parceria de um projeto de extensão do Centro de Educação da UFSC coordenado pelo Prof. Dr. Jeferson Dantas, que durante pouco mais de um ano, participou de reuniões pedagógicas e ofereceu formação continuada na escola com o intuito de, além de orientar a elaboração do documento, trazer aspectos sobre a importância de que o PPP representasse de fato a unidade educativa através da construção coletiva do mesmo. Também foi formado um grupo de estudos com professores e membros da gestão interessados em realizar leituras de textos com temáticas a respeito de concepção de educação, conhecimento, sociedade etc., para serem apresentadas nas reuniões pedagógicas da unidade e debatidas com o grupo de professores sobre quais seriam as concepções que comporiam o texto do PPP.

Esse processo de construção do PPP da escola investigada deve ser destacado, pois, conforme apontam Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 280), é comumente percebido nas escolas que as próprias equipes gestoras façam “vista grossa” em relação ao PPP, apontando para o que os autores identificam como “[...] uma espécie de ‘cultura do atalho’, pois, ao que parece, o desafio de construir o PPP tem recebido pouca importância nas escolas, é tratado como algo que pode ser elaborado ‘nas horas vagas’ dos professores”. A instituição lócus desta pesquisa,

portanto, contrapõe-se a essa situação geral destacada pelos autores, uma vez que foram dedicados tempos de estudo e espaços de construção coletiva para esse documento.

A percepção que se tem ao analisar o PPP da escola é de que trata-se de um documento complexo, no qual constam o diagnóstico/perfil da população atendida (familiares, estudantes, professores/as, funcionários/as), o histórico de criação e toda a estrutura física e de material da escola. Também constam os resultados educacionais, as bases conceituais do projeto político-pedagógico, a proposta pedagógica, o plano anual de atividades e o plano de gestão da direção, assim como o regimento interno.

Sobre as concepções de sociedade e de escola, como relatado são frutos das discussões e reflexões ocorridas nas reuniões pedagógicas e nos grupos de estudos sobre o PPP. A partir da afirmação de que “vivemos numa sociedade produzida pelo Sistema Capitalista [...] caracterizada por relações sociais e econômicas bastante precarizadas”, é explicitada uma posição crítica a esse sistema e, nesse sentido, argumentam que “tais características precisam ser transformadas” (PPP, p. 23). Na busca por essa transformação, há a defesa de que a escola:

[...] deve ser um espaço para se resistir à opressão da sociedade e as tentativas de tornar a escola um espaço que meramente reproduza as relações de desigualdade existentes no contexto social.

Por isso defendemos que a escola deve oportunizar ao estudante a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, patrimônio produzido pela humanidade, pois *o acesso ao conhecimento é condição necessária para a superação das relações de dominação.*

Por isso, tão importante é a reflexão sobre a dinâmica social numa perspectiva que permita ao nosso estudante compreender a sua realidade e se necessário a sua transformação.

A escola deve ser um espaço para a formação de homens e mulheres conscientes de sua condição, com capacidade crítica para refletir e modificar a sociedade e a si mesmo, caso entenda necessário. Temos o entendimento de que a escola deve possuir um papel de referência nesse processo (PPP, p. 23, *grifos meus*).

Nesses excertos, constata-se que a escola se posiciona criticamente frente às consequências geradas pela sociedade capitalista e que o conhecimento deve servir como forma de emancipação dos sujeitos, demonstrando uma posição de aproximação às teorias críticas do currículo que se opunham as teorias tradicionais por serem “teorias de aceitação, ajuste e adaptação” do *status quo* (SILVA, 2002, p. 30). No entanto, não há uma concepção de currículo explícita no PPP e por isso foi buscado indícios que pudessem apontar aspectos nesse sentido. Nele consta a afirmação de que “por se tratar de uma unidade educativa da RMEF, precisa estar em consonância com a proposta curricular educacional do município”, e que isso vem sendo perseguido “de forma flexível nas disciplinas, algumas com mais intensidade e outras menos”

(PPP, 2018, p.22). Essa posição é reforçada no Capítulo II do Regimento Interno, que trata dos *Currículos e Programas*, e diz:

Art. 33 – O Ensino Fundamental será organizado em conformidade com a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino, encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.
Parágrafo único – A organização curricular obedecerá a legislação vigente (PPP, 2018, p.62).

Contudo, afirma que:

Art. 34 - O currículo da [nome da unidade] está de acordo com as diretrizes do PPP da Escola que são: Ação-Reflexão-Ação; ética nas relações; participação efetiva da comunidade escolar; conhecimento integrado com a realidade; respeito e preservação da natureza (natural e construída); ler e escrever compromisso de todas as áreas.
I- Os conceitos por área serão organizados de acordo com a matriz curricular da Rede Municipal de Ensino (PPP, 2018, p. 62).

O artigo 34 reforça a consonância entre o documento curricular da RMEF com o currículo da escola, uma vez que este se orienta integralmente pelas normativas municipais e “está de acordo com as diretrizes do PPP da escola”. Nele consta uma série de proposições que buscam afirmar e regulamentar a organização pedagógica e administrativa que permeiam o contexto das práticas de ensino-aprendizagem com o objetivo de “[...] consolidar uma instituição comprometida com um sistema educacional de qualidade em que os estudantes se alfabetizem e se apropriem dos conhecimentos necessários para sua formação plena” (PPP, 2018, p.30).

A única referência bibliográfica presente ao final do documento que não diz respeito a alguma legislação pode também trazer indícios da(s) concepção(ões) que fundamenta(m) a organização pedagógica da escola e que perpassam as práticas curriculares, que é a obra do filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, intitulada “Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política”.⁴⁹ Para o autor, uma teoria crítica da educação deve caminhar de uma situação de desigualdade social para uma de igualdade, ou seja, a favor dos dominados e não da classe dominante, e, nesse sentido, a escola deve garantir aos filhos da classe trabalhadora um ensino da melhor qualidade possível a partir das condições históricas do tempo atual.⁵⁰

Esse discurso dialoga com a concepção de sociedade e de escola apresentada no PPP, e de certa forma com a PCF (2016), embora nesta não conste alguns pressupostos da mesma

⁴⁹ SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política / Dermeval Saviani-35 ed. Revista – Campinas-SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do nosso tempo: vol.5).

⁵⁰ Ver na obra de Saviani (2002) a teoria da curvatura da vara, que discorre sobre a Teoria Tradicional e a Escola Nova.

forma explícita e radical que no documento da escola. Porém, ao se buscar, por exemplo, a palavra “desigualdade” no texto da proposta, a mesma foi encontrada relacionada à problemática da inclusão:

Obviamente, movimentos sociais marcados por discriminações e preconceitos denunciam injustiças em que diferenças são transformadas em desigualdades, lutam e reivindicam por efetiva acessibilidade a direitos e reconhecimento político, cultural e individual de sua diferença. Por essa razão, é tão importante a implementação de políticas curriculares que garantam a todos/todas o acesso à educação, assim como a discussão das relações étnico-raciais e de gênero nas escolas, entre outras políticas que deflagram a necessidade de se romper com a ideia de que determinados indivíduos são a norma e de que outros sejam vistos como desviantes (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 35).

Esse discurso representa as ideias também das teorias pós-críticas, pela aproximação com a temática da identidade e inclusão de diferentes grupos nos diversos espaços sociais, no caso em questão, na escola.

Outra preocupação relevante em relação às práticas organizativas da escola, presentes no PPP, é com a estruturação e organização de um modelo de planejamento que qualifique as práticas pedagógicas, como pode ser observado:

Entendemos que o planejamento não pode ser compreendido como um documento ou um ato burocrático. Planejar significa antecipar situações, prever o que ocorrerá em sala de aula ou no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, estabelecer as metodologias e estratégias para que o trabalho docente tenha êxito. Nesse sentido, o planejamento deve ser um registro daquilo que os professores pretendem executar (PPP, 2018, p. 23).

Para elaboração dos mesmos, a equipe pedagógica se organiza na semana de planejamentos (uma por trimestre), com o grupo de professores de cada segmento do Ensino Fundamental, para auxiliar, refletir e pensar a formulação destes planejamentos, que serão finalizados pelos professores em sua hora/atividade, assim como repensados durante o processo de seu desenvolvimento durante o trimestre, como colocado no PPP (2018, p. 24):

Entende-se que a hora/atividade precisa garantir momentos de estudos, planejamento das aulas e de reflexão sobre a práxis pedagógica da unidade. Refletirmos sobre a nossa ação, redimensionando-a e tornando a agir, ação-reflexão-ação é uma atitude que pensamos ser importante cultivarmos em nossa unidade educativa.

O segmento na escola que lida diretamente com as práticas curriculares, principalmente de organização (elaboração e desenvolvimento) pedagógica, é a supervisão escolar, que possui a tarefa de “coordenar o processo de articulação das discussões do currículo junto com a comunidade escolar, sendo o mediador da ação docente, considerando a realidade do estudante como foco permanente de reflexão e *redirecionador do currículo*” (PPP, 2018, p. 43, *grifos meus*).

Ciente dessa função, a entrevista com as supervisoras buscou, num primeiro momento, compreender como tem ocorrido o trabalho da organização pedagógica na escola, as situações envolvidas e as dificuldades e facilidades percebidas. Participaram da entrevista 3 supervisoras: Ana, que está há mais tempo na escola, desde quando era no prédio antigo onde exercia e continuou a exercer a função sozinha até o final de 2015, e Roberta e Karina, que atuam na unidade desde 2016; além disso também estava presente uma professora recém designada para a função conforme solicitado pela direção à SME, devido ao aumento das turmas na escola.⁵¹

A supervisora Roberta apresentou como uma principais motivações para a estruturação dos documentos o momento de mudança de prédio, processo no qual a escola “deixou de ser pequena” e tomou as proporções de uma “escola grande”. Embora ela não fizesse parte da equipe na época dessa mudança, sabe que foi algo que gerou uma demanda de trabalho que apontava para a necessidade de uma nova organização.

Ela [a escola] vem para esse espaço e dentro desse espaço também é um número maior de professores, número maior de estudantes em sala de aula... Então todas essas coisas foram pensadas na escola a título de organização no sentido de olhar de uma forma de que “olha só essa escola desse tamanho, a gente precisa do mínimo de organização para que a gente consiga fazer um bom trabalho” (ROBERTA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Ana complementou a fala da Roberta, retomando o período em que não havia modelo de planejamento na escola e que cada professor planejava do seu modo, elaborando documentos “muito diferentes entre si” em que “tinham pontos que eram considerados e pontos que não eram considerados”, demonstrando uma multiplicidade de formas de planejar nas quais algumas pareciam não considerar elementos básicos do planejamento (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação etc.) e, justamente por isso, salienta que “existia uma perseguição dessa estrutura [de planejamento] já em outros momentos”. Ainda segundo Ana, duas importantes alterações no âmbito municipal e no federal, em anos anteriores, influenciaram a necessidade de estruturar e repensar o trabalho pedagógico na escola: a mudança para o Ensino Fundamental de 9 anos⁵² (Resolução CNE n. 07/2010) e a extinção da reprovação escolar através da Resolução CME nº 02/2011.⁵³ Ela afirmou que “tudo isso

⁵¹ Porém essa professora designada para a função de supervisora, apesar de presente no momento da entrevista, não teve participação com nenhuma fala.

⁵² Lembrando que essa mudança também foi propulsora do Movimento de Ressignificação Curricular da RMEF, reafirmando a ideia de processo articulado e contínuo que a RMEF tem passado na elaboração de seus documentos político-curriculares.

⁵³ Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Trata-se de um dos pontos da atual legislação municipal mais criticados pelos docentes, de todos os componentes curriculares, incluindo os de Educação Física, tanto em momentos de formação continuada quanto em conversas e momentos informais. De

favorecia essa grande mudança que chegou no ponto que nós estamos [...]. A gente precisava ter uma releitura, uma outra observação do que a gente estava fazendo” (ANA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

No entanto, percebe-se que o movimento de elaboração dos documentos, que foi configurando e norteando as práticas curriculares dos professores, ocorreu de maneira mais expressiva ao longo das gestões do atual diretor (2014 – 2016 e 2017 – 2019)⁵⁴ e se iniciou pela organização dos gêneros textuais de cada ano/série, pelas saídas de estudos das turmas, chegando ao modelo de planejamento pedagógico que visou contextualizar essas dinâmicas com os conteúdos e objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas. Posteriormente, avançaram para a sequência didática e, com a publicação da PCF (2016), a elaboração dos *Conteúdos Mínimos*, que se configurou como o currículo da escola:

A princípio, quando a gente olha para tudo isso [gêneros textuais, saídas de estudos etc.], a gente começa a pensar em planejamento trimestral e foi assim que a gente fez em 2016 e, em 2017, a gente já começou a falar de outras coisas, a gente olha para esse planejamento e começa a dizer assim: “tá, mas aí o professor vai pensar em objetivos, metodologias, instrumentos avaliativos, gêneros textuais, saída de estudos, o uso dos laboratórios, ok!”. E ele vai dar uma intenção para esse trabalho, “mas como que isso acontece no trimestre? como é que a gente faz isso no trimestre?”. Daí a gente começa a falar sobre sequência didática, que algumas pessoas vão falar de sequência de ensino, plano de aula... sequência didática. Então a gente, naquele momento, começa a discutir, por exemplo, que o professor começa a pensar pelo menos um conteúdo sequencial, que é isso que a gente vai fazer em 2017 (ROBERTA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Importante ressaltar que as supervisoras consideram que esses documentos foram elaborados de maneira coletiva e passaram a compor o trabalho pedagógico geral na medida em que foram sendo avaliados e aprovados em uma dinâmica instituída pela escola. É possível notar essa dinâmica na fala de Ana a respeito da construção do modelo de planejamento:

Assim, foi feito ele [modelo de planejamento] parte por parte. Então talvez a gente não tenha percebido, porque foi feito tudo de uma forma bem sutil. A gente aprovava, deliberava e aprovava. A situação da saída de estudos... E isso ia para o conselho deliberativo da escola. Tinha uma Assembleia dos professores e tinha uma Assembleia do Conselho Deliberativo. Daí a saída de estudos, os gêneros textuais, todos os itens que têm ali no planejamento. Depois disso consolidado e aprovado pelo Conselho Deliberativo, a gente entendeu que isso fazia parte já da escola, porque a gente tinha muita dificuldade de encaminhar de forma coletiva devido essa rotatividade dos profissionais da escola. Então a gente precisava garantir que isso permanecesse no ano seguinte. Em alguns momentos isso foi bem cansativo, porque foi no final do ano e aí os professores precisavam manifestar suas opiniões para a

modo geral, a principal objeção por parte dos professores está no fato da Secretaria Municipal de Educação não atender as demandas, previstas na própria portaria referida acima, de apoio pedagógico para os estudantes em situação de progressão com restrição.

⁵⁴ Os diretores são eleitos pela comunidade e possuem um mandato de 3 anos em cada gestão, podendo ser reeleitos.

gente poder conseguir documentar e, às vezes, nos últimos dias do ano letivo, conseguir assinaturas dos membros do Conselho Deliberativo para a gente poder dar seguimento no ano seguinte. Mas, para além de uma Assembleia dos professores [que ocorriam nas Reuniões Pedagógicas], para além de uma Assembleia de pais, essa instância do Conselho deliberativo... (ANA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Fica evidente que a equipe pedagógica buscou permanência, continuidade, complexificação do trabalho pedagógico e fez uso de instâncias como o Conselho Deliberativo e a Assembleia dos Professores, para caracterizar o que chamaram de “decisões coletivas” ou “acordadas no coletivo”. Além disso, tudo o que foi aprovado nessas instâncias foi acrescentado no apêndice do PPP, no item 11.3, que trata das *Instruções Normativas do Conselho Deliberativo Escolar*, todas disponíveis para a consulta pública no sítio eletrônico da escola.

Esse processo relatado pelas supervisoras demonstra que o modelo de planejamento adotado pela instituição surgiu inicialmente da necessidade de organização das práticas pedagógicas da escola devido à mudança de “proporções” da escola (quantidade de professores e de turmas), mas que, com o tempo, a própria equipe pedagógica foi percebendo a necessidade de que o documento abrangesse questões mais próximas da dinâmica das aulas, que refletissem sobre como fazer, o que fazer, como avaliar etc., agregando elementos que foram complexificando o próprio documento.

Nesse sentido, as supervisoras acordaram que o modelo de planejamento foi um facilitador dos seus trabalhos, por esclarecer e favorecer a leitura de elementos essenciais da prática pedagógica e por orientar os professores a pensarem esses elementos quando organizam suas atividades não só do trimestre, mas também do ano, a partir de uma ideia de processo. Por outro lado, reconhecem que nem todas as questões e problemas se resolvem com a instituição desse modelo, pois continuam sendo considerados desafios a questão da interdisciplinaridade, a articulação com os gêneros textuais e a saída de estudos. Além disso, Roberta aponta ainda que, muitas vezes, a forma técnica do planejamento não é assimilada pelos professores, que demonstram não saber lidar com a escrita dos elementos do planejamento, o que, a seu ver, ocorre por um problema de formação inicial, muitas vezes distanciando o planejamento de ser um *documento vivo*. A supervisora Roberta discorre sobre a forma como acredita que os professores deveriam pensar o planejamento:

[...] ele é o início do meu trabalho, é naquele momento reflexivo que eu vou começar a pensar o meu trabalho e que aquilo vai ser retomado ao longo de todo ano e que eu não estou ali só para preencher ou tabular coisas. Eu estou ali para pensar sobre aqueles conteúdos e de que forma eu vou fazer (ROBERTA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Com a publicação da PCF (2016), a escola passou a realizar um movimento de elaboração do currículo da unidade para todas as disciplinas em 2017, denominado, como vimos anteriormente, de *Conteúdos Mínimos*, que se constituiu a partir da escolha de conteúdos e objetivos mínimos a serem trabalhados. Seu processo de construção, conforme já mencionado, ocorreu no segundo semestre de 2017 durante três reuniões pedagógicas nas quais os professores se dividiram por disciplina, seguidos de um membro da equipe pedagógica para que, conjuntamente, compartilhassem as experiências e estruturassem esse documento que foi utilizado em 2018, numa espécie de *projeto piloto*. O grupo de professores de Educação Física, do qual eu fazia parte na época, debateu essas escolhas baseadas nas experiências com os planejamentos que estavam sendo desenvolvidos em 2017 já com base na PCEdF (2016) e o finalizou na última reunião pedagógica do ano, distribuindo os conteúdos ao longo dos trimestres e dos anos do Ensino Fundamental, preocupando-se em garantir que todos os conteúdos da proposta fossem contemplados de maneira a se complexificarem a cada ano de escolaridade dos estudantes da escola.

A elaboração deste documento estava presente como uma das metas do *Plano de Gestão da Direção*, o qual compõe o PPP da escola e se refere ao período de 2017 a 2019: “Concluir a elaboração do currículo escolar para cada etapa escolar” e, como ação para atingi-la, consta a promoção de “encontros de planejamento para que os professores e profissionais da escola, por meio da discussão do currículo apresentado pela Matriz Curricular do município, estruturarem um currículo das disciplinas por ano para fazer parte do PPP da escola” (PPP, 2018, p. 33). O cronograma de elaboração desse currículo foi previsto para ocorrer em 3 etapas, uma por ano, começando em 2017 e finalizando em 2019. Roberta esclarece essas etapas e ainda comenta sobre as dificuldades enfrentadas:

A gente vai para um planejamento hoje com os conteúdos já pensados e como a gente faz avaliação disso? Isso é muito importante, porque alguns professores não conseguem entender [...] Que a cada ano a gente vai olhar para esses conteúdos e objetivos e é acordado no grupo isso, ok? No final a gente faz uma avaliação, fechamos a avaliação do final do ano; retomamos, incluímos, tiramos, organizamos. No outro ano a gente faz a validação disso, que é a validação de propostas coletivas. É o que o grupo não entende, quando o grupo coloca assim: “eu valido aquilo que o outro dava? Mas eu nem estava aqui”. A gente está falando de uma escola de Ensino Fundamental com 110 funcionários, onde 70% deles são ACTs. Sim, para que a gente consiga discutir as questões democráticas e validar aquilo que é o coletivo e entender a escola como um processo, a gente precisa validar o que o outro coletivo fez. Eu acho que esse é um dos pontos mais difíceis nisso tudo... dentro do planejamento (ROBERTA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

A supervisora Karina aponta que a questão dos *Conteúdos Mínimos* favoreceu a estruturação do planejamento anual e o processo de continuidade do trabalho pedagógico, que muitas vezes é prejudicado pelas rupturas que ocorrem em um mesmo ano letivo, quando, por exemplo, “um professor dá aula até junho, daqui a pouco o professor sai e entra outro professor, outra pessoa que vem de uma outra dinâmica”. Por outro lado, Karina afirma que o documento também criou, assim como apontou Roberta, um certo tensionamento, pois nem sempre os professores aceitam essa predeterminação, pois querem dar a “sua aula”, não compreendendo o que as supervisoras consideram uma “construção da escola” (ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Analisando esse percurso da organização pedagógica da escola, nota-se que existe uma busca de institucionalização por meio de processos democráticos de contribuição e votação coletiva para comporem os documentos da escola. A permanência de uma mesma equipe pedagógica e de gestão por anos seguidos favoreceu a busca pela continuidade do trabalho, já que todos são efetivos, diferentemente do que ocorre com os professores, os quais muitos são ACTs e não têm garantido o vínculo com uma mesma unidade por mais de um ano. Essa ruptura é percebida na fala das supervisoras, quando retratam a dificuldade de compreensão dos professores novos na escola e que têm que estruturar seus trabalhos a partir de modelos dos quais não participaram da elaboração, porém, é objetivo desses próprios documentos, especialmente os *Conteúdos Mínimos*, garantir a continuidade dos conteúdos mesmo com essa rotatividade.

Outra questão que abordei na entrevista foi a respeito da inclusão da Educação Física no processo de organização pedagógica discorrido acima, algo que, como já mencionado, não é comum de ser visto nas escolas em geral.⁵⁵ Bracht *et al.* (2014, p. 120), por exemplo, relatam que a maior parte dos problemas apontados pelos professores participantes de sua pesquisa na relação entre a Educação Física e a escola são:

[...] a inexistência de uma proposta curricular para Educação Física na escola, a falta de tempo de planejamento com a equipe de Educação Física e a coordenação pedagógica, a existência de uma cultura cristalizada da Educação Física dentro da

⁵⁵ Em atividade de formação continuada com professores de Educação Física da RMEF no segundo semestre de 2017, ao serem perguntados sobre as dinâmicas e modos de formalização de seus planejamentos nas unidades em que trabalhavam, foi comum os professores participantes relatarem não haver um “modelo” específico de planejamento que deveriam contemplar (em alguns casos tampouco a exigência de entregarem um planejamento escrito) e, sobretudo, de não terem nenhum tipo de retorno e/ou conversa com as supervisoras escolares de suas unidades (nas que possuíam profissionais atuando nesse cargo da equipe pedagógica, até então exclusividade de professoras efetivas – em 2019 a Rede emitiu resolução permitindo a contratação de professores substitutos em caráter temporário para o cargo de supervisor escolar) após entregarem seus planejamentos anuais no início do calendário letivo.

escola que dificulta mudanças, resistência dos professores a mudanças e a falta de uma proposta única/consensual sobre Educação Física na escola.

Na escola lócus da presente pesquisa, algumas dessas questões parecem que já foram superadas ou estão “em construção” nesse sentido. Questionadas sobre como a Educação Física foi considerada nesse processo, as supervisoras apontaram que foi um movimento de organização pedagógica pensado para todos os componentes curriculares e que, para a Educação Física, não deveria ser diferente. Ana acrescenta que nesse movimento que se iniciou na antiga escola, com os professores elaborando os planejamentos, “a gente tinha a necessidade de dar uma devolutiva para o professor, que não era só olhar o planejamento como uma lista de compras e pronto”, e que apesar de a Educação Física ter sido tratada como os outros componentes curriculares, suas especificidades também eram discutidas:

Qual era o papel da Educação Física nisso? A gente tinha consciência de que ela tinha o mesmo papel que as demais disciplinas, mas tinha as suas especificidades, e daí se ouvia muito [por parte dos docentes dessa disciplina] “participação, participação, participação”. Mas o que era a participação para Educação Física e o que que era a participação da Língua Portuguesa, por exemplo? [...] A gente precisa esmiuçar isso, porque os professores vinham muito com essa avaliação “participação” como instrumento avaliativo. E qual seria o instrumento avaliativo para Educação Física? E a metodologia para Educação Física? Qual é a metodologia para Educação Física? E aí a gente conversou muito sobre isso, para gente chegar no que a gente tem hoje, que é planejamento pedagógico (ANA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Ana relata ainda como esse processo foi sendo construído especificamente com os professores de Educação Física:

[...] tinha professor que dava aula e tinha professor que não dava aula [no sentido do “largobol”]. [...] E aí aos poucos a gente foi fazendo essa conversa [sobre o planejamento]. Porque a sequência didática ela não é nova, não é uma coisa nossa. Então desde 2010 a gente vem falando sobre sequência didática. A Proposta de 2011 da prefeitura já falava disso. E a gente vinha junto com os documentos legais – a nossa maior discussão era em nome dos documentos legais – e quando todas as áreas passaram por uma rediscussão dos parâmetros e tal, a Educação Física foi uma das áreas que mais tinha avançado nessas discussões e que aí facilitou muito para a gente também, em nome dos documentos legais, conseguir avançar com os professores mais resistentes também e, conseguimos o apoio dos professores que já estavam nessa direção. E aí a gente foi aos poucos e mais um pouquinho e de novo, disseminando algumas ideias (ANA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Percebe-se nessas passagens que, além de incluir a Educação Física como um componente curricular que tem um conhecimento a ser oferecido e construído na escola, havia uma preocupação com suas especificidades e com a reflexão e desconstrução de formas de planejar cristalizadas na área, que consideravam apenas a “participação dos alunos” como instrumento avaliativo e organizavam as atividades como “uma lista de compras”, sem uma contextualização ou uma sequência didática. Ana, inclusive, em um momento da entrevista,

relatou que as “aulas teóricas” apenas em dias de chuva também eram questionadas, argumentando que a Educação Física é uma disciplina que possui parte prática e parte teórica para além dos dias em que não fosse possível utilizar a área externa.

A supervisora Roberta argumenta, sobretudo, que garantir uma Educação Física que dê “sentido”, que dê “vida”, que o estudante não fique do primeiro ao nono ano vivenciando o “quarteto fantástico”⁵⁶, é visto como um compromisso pedagógico da escola: “garantir que o estudante viva essa educação física para mim é como se fosse demarcar um espaço” (ENTREVISTAS SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Durante a entrevista coletiva, questionei ainda como chegaram a essa forma de ver a Educação Física e Roberta relatou que “o grupo sempre se propôs a estudar”. Quando Ana relata que outros documentos da RMEF – propostas curriculares e resoluções anteriores – apontavam para mudanças no trato com o pedagógico e que, portanto, esse já era um caminho perseguido, percebe-se que a atenção dada aos documentos curriculares trabalhados nas formações continuadas tem o potencial de influenciar e (re)configurar as práticas pedagógicas, servindo como um instrumento de formação e atualização profissional. No caso da PCF (2016), para além do que estava sendo discutido na formação continuada RMEF, a equipe pedagógica da escola se organizou de maneira que cada um ficou responsável pela leitura de alguns componentes curriculares, para posteriormente compartilhar e debater com os demais professores durante as reuniões que antecederam a elaboração dos *Conteúdos Mínimos* para que, assim, pudessem aprofundar algumas questões, embora que ainda permanecessem muitas dúvidas em relação ao documento.⁵⁷

Segundo a supervisora, a Matriz Curricular de Educação Física (2011) era mais fácil de ser compreendida do que a PCEdF (2016). Como exemplo, cita a questão dos graus de apropriação do conhecimento “introduzir, aprofundar, consolidar e retomar” como algo “muito subjetivo”, que “muitas vezes foi preciso voltar ao documento para conseguir compreender essa dinâmica”. Roberta ainda aponta que há uma dificuldade de fazer os componentes curriculares de cada área “conversarem”, pois, segundo ela, “a perspectiva teórica da matemática não é a

⁵⁶ A expressão refere-se à prática comumente observada entre professores de Educação Física de trabalharem durante o ano somente os esportes: futebol, voleibol, handebol e basquete, distribuídos pelos bimestres do ano letivo.

⁵⁷ O próprio Prof. Jaison J. Bassani, como dito, um dos responsáveis pela formação continuada de professores de Educação Física da RMEF e um dos autores da parte específica da Educação Física da PCF (2016), participou, em 2018, a convite da assessoria da área de supervisão e orientação pedagógica da Direção de Ensino Fundamental da SME, de encontro de formação continuada com supervisoras da RMEF, no qual apresentou, de forma panorâmica, a primeira parte da PCF (2016), e discutiu e apresentou os aspectos específicos do documento em relação ao componente curricular de Educação Física dentro da área de Linguagens.

mesma perspectiva teórica da Educação Física, que não é a mesma lá da História, entende?”, e questiona: “mas qual é a perspectiva teórica que a prefeitura vai seguir?”. Ela acredita que algumas coisas do documento não foram “fechadas”, por não ter havido tempo devido à pressa em finalizá-lo para não se perder aquilo que já havia sido construído, em função da possível mudança de gestão da PMF com as eleições municipais ocorridas em 2016 (ano em que a PCF foi concluída).

Esses apontamentos remetem a algumas possíveis fragilidades do documento, uma vez que é possível pensar, por exemplo, até que ponto ocorre a “introdução” de um conteúdo ou a partir de onde seria “aprofundar”, o que, em alguma medida, depende do conhecimento que os professores possuem sobre os conteúdos, o que torna a sua compreensão subjetiva. Além disso, as supervisoras, que têm que lidar com todos os componentes curriculares, percebem que eles possuem perspectivas teórico-metodológicas diferentes, o que possivelmente dificulta formas de pensar interdisciplinarmente. Na passagem acima, a supervisora Ana relata que a Educação Física foi uma das disciplinas que “mais avançou”, e embora não tenha relatado sob quais aspectos especificamente, é possível supor tratar-se das incorporações após a renovação curricular na área influenciadas pelas teorias críticas/pós-críticas, mas não se sabe em que medida isso também foi assimilado por outros componentes curriculares. Talvez seja essa a dificuldade de se pensar em uma perspectiva comum na RMEF.

No entanto, percebe-se que a escola integra a PCF (2016) e a PCEdF (2016) nas suas práticas organizativas, não sendo documentos curriculares esquecidos ou “engavetados”, pelo contrário, o compromisso de integração é explícito no PPP e busca-se que ele seja realizado. Além disso, as formas relatadas de construção do PPP e dos demais documentos da escola apontam para uma gestão democrática ativa, e o uso que a escola faz da autonomia relativa que possui dentro de um sistema educacional mais amplo, com tomadas de decisão no âmbito da própria escola e com o envolvimento dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar, representa um grande avanço educacional, segundo é considerado, entre outros autores, por Darido e Rangel (2008). Destaca-se também que a atenção dada às alterações na legislação e aos percursos e mudanças refletidas nos documentos curriculares, especialmente da RMEF, permitiu que as supervisoras pudessem compreender alguns avanços da Educação Física e considerá-los na inserção dos momentos pedagógicos da instituição.

5.2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A PCEdF (2016)

No item anterior, o esforço foi no sentido de compreender as práticas organizativas da escola a partir do que está no PPP e do que as supervisoras relataram sobre as mesmas. Neste item, as análises tiveram como base os planejamentos pedagógicos dos professores de Educação Física, que conforme Gómez e Sacristán (1998), são documentos que podem ser considerados pontos de apoio para a investigação curricular, assim como outros modelos e representações. Para os autores, “documentos, textos, planos e tarefas são ‘fotos fixas’ aproximadas de um processo que as liga. Desta forma, refletem o currículo, mas o estudo e compreensão deste deve fixar-se no processo entre as fotos”, por isso a análise dos planejamentos também considerou o desenvolvimento de suas práticas a partir do que foi observado nas aulas e/ou do que os professores expressaram durante outros momentos da investigação (GOMÉZ; SACRISTÁN, 1998, p. 138). Além disso e, sobretudo, essas informações foram corroboradas com a PCF (2016) e com a PCEdF (2016), em específico, buscando identificar aproximações e distanciamentos entre esses diferentes documentos curriculares.

Conforme já mencionado, o modelo de planejamento pedagógico da escola (ANEXO A) é composto por duas partes: a primeira, a *parte principal*, que contém elementos básicos como conteúdos, objetivos de aprendizagem, metodologia/recursos didáticos, avaliação, recuperação, seguidos de adaptação de atividades para os estudantes da Educação Especial, da contextualização com a saída de estudos e com os gêneros textuais de cada ano e, por fim, a previsão de atividades em espaços alternativos da escola (laboratórios, sala informatizada, biblioteca etc.); e, a segunda, que trata das *sequências didáticas* para cada conteúdo/objetivo, nas quais deve ser explicitado as etapas do desenvolvimento pretendido das atividades do trimestre e, além disso, os professores podem acrescentar objetivos específicos, materiais utilizados e demais informações que julgarem pertinentes. As análises a seguir se concentraram na referida *parte principal*, por conter detalhes dos elementos pedagógicos pensados pelos professores e seguiram o percurso na ordem em que estão dispostos no modelo da escola. O que se traduziu em um pretense esforço em demonstrar e problematizar as alternativas que os professores pensaram na elaboração desse documento, uma vez que, como visto, planejar sistematicamente nem sempre é algo que faz parte da rotina de trabalho de professores de Educação Física. Por isso, acredito ser importante mostrar detalhes desse planejamento, corroborando com outros momentos que pudessem contribuir para reflexão/interpretação sobre

como os professores lidam com essa etapa de organização de suas práticas, relacionadas especialmente à PCEdF (2016).

Das pesquisas com os quais tive contato durante o desenvolvimento desta investigação, em nenhuma delas foi relatada que os professores de Educação Física investigados planejaram dessa forma, com tamanha exigência e complexidade. Apresentar esses elementos ponto a ponto pode contribuir para melhor pensar nas fragilidades e nos avanços das práticas de planejamento da área. Não é meu propósito dizer que esse modelo ou forma de planejamento deva ser “universalizado” para outras unidades da RMEF ou que outros professores de Educação Física devam segui-lo para a organização de suas práticas. Importa aqui entender como um determinado instrumento pode ou não potencializar o processo de imaginar (porque planejar é também imaginar, no sentido de colocar a memória em ação) formas possíveis para a prática pedagógica em Educação Física.

Nesse movimento de compreensão dos modos de planejamento pedagógico dos professores investigados, é possível fazer duas afirmações gerais: a primeira é que todos os professores, em todos os trimestres, elaboraram seus planejamentos de forma escrita e, a segunda, é que os *Conteúdos Mínimos* estiveram presentes de alguma forma na formulação dos mesmos.

Em relação a primeira afirmação, foi possível constatar que todos os professores buscaram planejar as suas práticas pedagógicas, que, embora tivesse sido feito a partir de um modelo estipulado na escola, tomaram formas particulares que refletem, além do grau de compreensão dos elementos do planejamento, suas trajetórias, experiências, ideias e expectativas.

De maneira geral, foi possível perceber que alguns professores possuem mais facilidade em planejar e/ou estão mais adaptados aos elementos dessa estrutura de planejamento e outros possuem mais dificuldade, as quais, como era de supor, estão diretamente relacionadas ao tempo de trabalho na instituição. Na leitura dos planejamentos, essas dificuldades foram percebidas principalmente pela falta de diálogo entre os elementos previstos, como veremos na sequência. Contudo, ao comparar os planejamentos dos professores ao longo dos trimestres, foi possível notar vários avanços, especialmente por parte dos que iniciavam seu trabalho na instituição no ano de 2018.

Sobre a estrutura, com exceção do Lucas, todos os professores fizeram uso das duas partes: a parte principal e as sequências didáticas. Lucas, no primeiro trimestre, elaborou apenas

a sequência didática sem prever alguns elementos, como recursos materiais, recuperação etc. e, somente a partir do segundo semestre, passou a incluir também a parte principal nos seus planejamentos, demonstrando certa confusão no contato inicial com esses documentos da escola.

Em relação aos conteúdos, conforme afirmado anteriormente, todos estavam em consonância com os *Conteúdos Mínimos*, porém, em alguns planejamentos, especificamente nas sequências didáticas, foram observadas substituições dos objetivos da primeira parte, que correspondiam àqueles dos *Conteúdos Mínimos* e, portanto, presentes na PCEdF (2016), por outros que diziam respeito ao desenvolvimento de habilidades motoras e/ou à questões de interação, sociabilização e respeito entre os estudantes. Isso ocorreu nas sequências didáticas do primeiro trimestre dos professores Antônio e Lucas e, no segundo trimestre, apenas na sequência didática do professor Lucas.

Os objetivos, por exemplo, das sequências didáticas do primeiro trimestre do professor Antônio, eram:

Desenvolver habilidade de locomoção, noção de espaço, lateralidade; vivenciar atividades de cooperação; exercitar a flexibilidade cognitiva; desenvolver a habilidade de controle inibitório; conhecer e praticar jogos e brincadeiras populares; compartilhar o material; estimular a função executiva de memória de trabalho; aprimorar a habilidade de manipulação de objetos. (PLANEJAMENTO 1º TRIMESTRE, PROF.º ANTÔNIO)

Sendo que, os que estavam presentes na parte principal do mesmo planejamento eram:

(i) experimentar e recriar, fruir/desfrutar brincadeiras e jogos populares e tradicionais presentes no contexto comunitário e regional, no Brasil e no mundo; (ii) reconhecer, vivenciar e comparar características (regras, objetos empregados, espaços utilizados, temporalidades etc.) das brincadeiras e jogos presentes na comunidade e região, no Brasil e no mundo; (iii) experimentar, desfrutar e recriar diferentes práticas corporais alternativas/natureza (PLANEJAMENTO 1º TRIMESTRE, PROF.º ANTÔNIO).

Percebe-se, pela redação desses objetivos da parte principal, especialmente o primeiro e o terceiro que pertencem ao primeiro eixo de conhecimento da PCEdF (2016), denominado de *Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos*, que a relação que se pretende com o movimento não é meramente motriz no sentido de “padrões e parâmetros de ‘eficiência’”, como os que estão na sequência didática, mas, sim, no sentido de experimentação, fruição e recriação de jogos e brincadeiras e de práticas corporais alternativas e na natureza. Segundo consta na explicação desse eixo na PCEdF (2016), devem ser considerados também os contextos “histórico, político, social e cultural” capazes de oferecer “balizas e condicionantes para o desenvolvimento das capacidades motrizes” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 146). Ou seja, trata-se de um *fazer* contextualizado no qual o movimento não possui fim em si mesmo.

Tal finalidade não é representada nos objetivos acrescidos pelo professor Antônio, com os quais também se assemelham os do professor Lucas, revelando um não diálogo com a PCeDF (2016), principalmente por demonstrar aproximação com abordagens pedagógicas da Educação Física com ênfase no desenvolvimento motor e com as quais, conforme pode-se perceber em outros momentos do campo da investigação, possuem familiaridade.

Na primeira reunião do grupo, ao falar sobre as dificuldades que enfrentava no desenvolvimento do seu planejamento,

Lucas afirmou que os estudantes possuíam “pouca experiência motora” para desenvolver o que ele gostaria nas suas aulas. Eles não saberiam o básico, possuindo “uma cultura mais baixa do que a atividade da aula exige”, “um atraso motor” e que isso atrapalhava o trabalho (REUNIÕES DO GRUPO, 26/06/2018).

Antônio demonstrou compartilhar da mesma compreensão que Lucas, ao afirmar que o uso de celulares, *videogames* e o interesse pelos *youtubers* é uma possível razão para o desenvolvimento motor dos estudantes não corresponder ao que os professores esperavam. Relatou, em seguida, a experiência que teve quando trabalhou em uma escola particular em outra cidade, em que o desenvolvimento motor era a base do planejamento das aulas de Educação Física e que gostou muito de trabalhar dessa forma.

Durante as entrevistas, também foi possível notar a proximidade com essas abordagens, como por exemplo na fala do professor Lucas:

Hoje eles estão vivendo uma outra realidade, uma realidade mais sedentária, digamos, diferente da nossa formação que a gente já brincava mais, corria mais [...]. Hoje eu tenho que ensinar eles a correr, eu tenho que ensinar eles a caminhar, eu tenho que ensinar eles a se movimentar, coisa que eles não sabem. Por que eles não sabem? Porque a realidade é outra. A gente vive, eles vivem no mundo computadorizado, de videogame, de celular, de controle na mão e eles se mexem muito pouco. Essa é a dificuldade com a proposta da educação física que a gente quer avançar mas a gente não consegue avançar, porque existe o confronto de realidades... (ENTREVISTA PROF.º LUCAS, 01/10/2018).

Não há um erro diretamente associado a esse tipo de abordagem pedagógica, contudo, sabemos que historicamente as abordagens que se aproximaram do paradigma da aptidão física estavam associadas às teorias tradicionais que, como já explicitado em outros momentos desta investigação, no caso da Educação Física, caracterizavam-se por priorizar a técnica numa perspectiva acrítica de sujeito e sociedade. Pode-se perceber que a PCeDF (2016) busca outro direcionamento pedagógico, inclusive demonstrando que tem sido uma busca da RMEF como um todo, quando afirma que:

A adequação dos objetivos à capacidade corporal e ao desenvolvimento intelectual dos/das estudantes deve levar em consideração, conforme os pressupostos da

concepção histórico-cultural que prevalece nos fundamentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015), a relação dialética e interdependente entre aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a primeira precede o segundo, e é um momento intrinsecamente necessário e universal para o desenvolvimento de características humanas não naturais, mas formadas historicamente (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 140).

Ou, ainda, quando afirma que

[...] os corpos em movimento não podem ser compreendidos apenas em sua dimensão motriz ou anátomo-fisiológica, pois expressam sentidos construídos e partilhados socialmente em um dado contexto histórico, o movimento humano passa a ser entendido como uma forma de expressão cultural (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 130).

O que os professores Antônio e Lucas escrevem ao planejar e o que dizem em diversos momentos se distancia dos pressupostos da PCEdF (2016), o que envolve principalmente a compreensão que possuem sobre os estudantes e que se projeta no que planejam como conhecimento a ser proporcionados em suas aulas.

Como Antônio foi recorrente nas afirmações sobre como pensa as suas aulas a partir da abordagem expressa em seus objetivos, presenciei em diversos momentos na escola, muitas vezes fora das atividades diretamente associadas à pesquisa, conversas entre ele e Laura – professores de turmas dos mesmos anos (primeiros e segundos) e que desenvolviam os mesmos conteúdos - nas quais discordavam sobre a forma como cada um conduzia suas aulas. Enquanto Antônio insistia em defender que na “dimensão procedimental” o foco deveria ser o desenvolvimento motor, no sentido de técnica do movimento, Laura defendia uma abordagem a partir da perspectiva da cultura e da história com a qual, proporcionando nas aulas diversas formas de se-movimentar, sem focar na técnica, os estudantes, no caso, as crianças, desenvolveriam seu repertório motor em um contexto em que aprenderiam outras coisas para além do *saber fazer*.

Busquei contribuir com o debate, **perguntando ao professor Antônio se eu poderia enviar um artigo de uma pesquisadora (já falecida) da UFSC que muito contribuiu com os estudos sobre Educação Infantil e infância, especialmente na RMEF, a Prof. Dra. Deborah Thomé Sayão, e, caso desejasse, conversaríamos a respeito em outro momento.**⁵⁸ **Mediante resposta positiva, enviei** por e-mail um artigo intitulado de *Corpo e movimento: notas para*

⁵⁸ Nesse momento, acredito ser importante esclarecer uma possível impressão que possa transparecer sobre um tom mais crítico nessas e em outras análises em relação ao Prof. Antônio, o que de fato não ocorreu. Na verdade, essas situações aconteceram fundamentalmente por conta da característica do professor, que se mostrou disponível e disposto a discutir, argumentar, conversar sobre suas ações e seus pontos de vista durante todo o processo da pesquisa. Nesse sentido, há uma maior presença sua nos dados e por isso também a abertura em oferecer uma leitura que pudesse contribuir para um debate mais fundamentado, muitas vezes iniciado e demandado pelo próprio professor.

problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física (SAYÃO, 2002), que tratava de levantar alguns aspectos relacionados à temática corpo e movimento e às diferentes formas como o tema é abordado na escola, especialmente nas séries iniciais, e na Educação Infantil. Contudo, não obtive nenhum retorno. Minha intenção, ao sugerir a leitura desse texto, que pesquisei mediante o conhecimento que tinha sobre os estudos da autora, mas que, no caso específico, o li especialmente para poder contribuir com os debates recorrentes entre Antônio e Laura, foi de atentar para uma cultura infantil na Educação Infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que as crianças possam ser compreendidas não pelo que lhes falta, o que leva a utilização de um “arsenal metodológico para combater tais ausências”, como “jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação”, que foi influenciado pela psicomotricidade nos anos de 1970 e que parecia ser a forma de pensar do professor, mas sim pelo que elas fazem, pelos seus desejos e necessidades (SAYÃO, 2002, p. 58-59). Nesse sentido, atentar para as crianças como “sujeitos de direito” requer que se compreenda a brincadeira, o jogo, o movimento corporal “para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas ou dos esportes de rendimento” (SAYÃO, 2002, p. 58).⁵⁹

Embora esse debate entre os professores Antônio e Laura seja saudável e mesmo desejável, ele parece reproduzir elementos de uma disputa mais ampla presente nos campos acadêmico e de formação de professores de Educação Física e que diz respeito a distintas concepções de corpo e movimento. Conforme aponta Bracht (1999), e que de alguma forma já foram explorados alguns elementos na introdução da presente investigação, há distintas formas de compreender o corpo, e portanto, também a sua educação (a intervenção sobre ele), no âmbito das diferentes concepções pedagógicas em Educação Física. Para o autor, um dos movimentos preocupados com a legitimidade da Educação Física aproximou as discussões da área a um cientificismo apoiado nas ciências naturais e, nesse sentido, surgiram abordagens focadas no desenvolvimento motor, na psicomotricidade e na promoção da saúde, mas que não rompiam com o paradigma da aptidão física, considerado acrítico e que não contribuíam para a emancipação dos sujeitos. Já as abordagens críticas, influenciadas pelas ciências humanas,

⁵⁹ “Por exemplo, quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirir” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetirem os movimentos até “acertar” (SAYÃO, 2002, p. 58).

como a crítico-emancipatória e a crítico-superadora, questionavam a função social da educação na sociedade capitalista marcadas pela dominação e pelas diferenças de classe e passaram a representar quase que unanimidade na discussão pedagógica do campo pela aproximação com os pressupostos da escola. Nesse sentido,

[...] ambas as propostas [crítico-emancipatória e a crítico-superadora] sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal [...]. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos [...]. Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural (BRACHT, 1999, p. 81).

Bracht (1999, p. 81) afirma que, no entanto, “é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais”. Contudo, observa-se a dificuldade dessa mudança e a persistência ainda de uma forma de compreender o corpo fruto de uma tradição que parece ser difícil romper. Antônio é recém graduado, possivelmente teve contato com os conhecimentos que envolvem esse “novo referencial”, mas tem dificuldades (ou mesmo resiste) em compreendê-lo e de mobilizá-lo em suas aulas.

Apesar desse debate não ser recente na área, ele parece seguir gerando incompreensões e estar longe de encontrar uma resolução, não no sentido de uma finalização da discussão, mas na mútua compreensão dos pressupostos e consequências dos argumentos e posições teórico-metodológicas em jogo e que permitisse a sua sedimentação na própria organização e estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Por exemplo, especificamente sobre a discussão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, acima referida, e que de certa forma está na base das discussões que presenciei entre os dois professores da escola, conforme relatado, dificilmente encontramos nos cursos de formação inicial disciplinas que apresentem, de modo crítico – no sentido de apresentar pressupostos que embasam determinadas concepções e verificar seus limites e possibilidades –, as diferentes maneiras de compreender a articulação entre esses dois processos, que são bastante caros à tradição de formação de professores no Brasil, não apenas na Educação Física. Pérez Gómez (1998), por exemplo, classifica dois grandes conjuntos de teorias sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir de suas concepções intrínsecas de aprendizagem: as *teorias asociacionistas, de condicionamento, de Estímulo-Resposta*, para as quais, de modo geral, a aprendizagem é compreendida como

processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições internas; e as *teorias mediacionais*, para as quais, grosso modo, em toda aprendizagem, as condições externas são mediadas, de modo mais ou menos decisivo, pelas peculiaridades da estrutura interna de cada indivíduo. De modo geral, salvo raras exceções, as disciplinas (mas também, em alguma medida, as pesquisas nessa subárea de conhecimento na Educação Física) são guiadas por teorias e autores pertencentes ao primeiro desses blocos de teorias, e são apresentadas aos futuros professores de modo naturalizado, como se fossem “a” verdade sobre como os seres humanos se desenvolvem e aprendem.

Além de observar o que os professores participantes da pesquisa idealizaram em seus planejamentos, também buscou-se observar suas aulas. Embora o planejamento pedagógico aponte indícios dos sentidos/significados que os professores atribuem à atuação docente, Goodson (2008, p. 78) afirma que “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”. Para o autor, o estudo curricular deve associar ambos os níveis, dos quais ele denomina de *pré-ativo*, o relativo ao planejamento, e de *interativo*, o que se refere à prática, que, embora em níveis e campos diferentes, são partes da construção social do currículo.

Nesse ponto da análise em que se está discorrendo sobre os elementos do planejamento dos professores relativo aos conteúdos e objetivos, duas situações observadas ilustram o desafio posto aos professores ao lidarem com alguns conteúdos que não “dominam”. Mesmo que não seja especificado quais práticas corporais especificamente devem trabalhar, o próprio bloco de conteúdos mencionado anteriormente indica práticas não comumente vistas em aulas de Educação Física, como por exemplo, *Práticas corporais alternativas e na natureza*. Duas situações chamaram atenção na pesquisa pela maneira como os professores/as Joice e Lucas buscaram *resolver* a questão de trabalharem conteúdos diferenciados, ou como afirmou a professora Joice, “desafiadores” (REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 3º TRIMESTRE, 21/09/2018). Esses conteúdos se referiram ao bloco de *Práticas corporais alternativas e na natureza* e *Práticas corporais rítmicas*, no caso da Joice, e de *Ginástica*, no do professor Lucas.⁶⁰ A alternativa encontrada por eles foi realizarem parcerias com profissionais do bairro

⁶⁰ Nesses dois casos, eles me convidaram para assistir suas aulas, algo que havia sido conversado nas reuniões de grupo, atentando para que ficassem a vontade caso fizessem questão que algumas aulas específicas fossem observadas.

para que ministrassem na escola algumas aulas, proporcionando aos estudantes vivências com as práticas que exerciam ou exerceram fora da escola.

No caso da Joice, observei duas aulas seguidas com um 8º ano, relativas aos conteúdos de *Práticas corporais alternativas e na natureza* e *Práticas corporais rítmicas* ministradas por acadêmico de Educação Física integrante do PIBID/UFSC, cujo projeto estava sendo desenvolvido na escola, sob a supervisão da professora Laura. Como o licenciando estava acompanhando as aulas da professora Joice e, sendo praticante e professor de capoeira e maculelê, acordaram a possibilidade de ele proporcionar algumas vivências para os estudantes em relação a essas manifestações. Na aula observada, o professor colaborador levou instrumentos musicais como atabaques, pandeiro, berimbau, caixa de som e, também utilizou bastões de madeira que já tinham na escola.⁶¹ Suas atividades foram organizadas em roda. Inicialmente, começou perguntando o que sabiam sobre o maculelê e uma das estudantes lembrou-se da história do maculelê e a contou, reportando que o havia aprendido em 2016, quando eu era professora da turma. O professor abordou mais detalhes e fez associações com a capoeira. As atividades consistiram em passos, marcando o ritmo com os bastões, individualmente, em duplas, em grupos, dependendo do que era demonstrado e solicitado pelo professor colaborador. Ele também puxava cantos durante as atividades e parte dos estudantes o acompanhava. Em determinados momentos alguns estudantes sentavam, se retirando da atividade, e depois voltavam, uns se envolviam mais, outros menos, mas, de maneira geral, todos participaram (exceto uma aluna que disse que não estava se sentindo bem), com destaque para um dos estudantes que participava com bastante empolgação e buscava constantemente o professor colaborador para fazerem movimentos juntos. A professora Joice também participou da atividade, às vezes percorria as duplas, os grupos, auxiliando e estimulando para que todos participassem, atentando para os detalhes, enquanto o professor colaborador conduzia as atividades principais. No final, foi organizada uma roda de capoeira com os estudantes cantando e alguns tocando atabaque e berimbau. O professor jogou e também os estudantes jogaram entre si.

Apesar de ter observado somente as aulas de capoeira e maculelê com a presença de um professor colaborador, Joice me relatou que também realizou parcerias com profissionais que atuam no bairro para trabalhar yoga e danças circulares com suas turmas. No caso da yoga,

⁶¹ Os bastões do maculelê a escola já possuía por conta de um trabalho meu realizado em anos anteriores com a mesma prática corporal. Na época consegui uma série deles que ficaram no armário de materiais de Educação Física da escola para uso dos demais professores.

a parceira era com a professora de Ciências da escola, que havia feito curso e já tinha atuado como professora de yoga em outros momentos de sua trajetória. Joice se referiu às vivências dessas manifestações da cultura corporal como algo gratificante em seu trabalho, principalmente em função da receptividade dos estudantes, como relatou na entrevista quando perguntei sobre o que gostaria de destacar dos seus planejamentos:

Eu acho que uma fase do planejamento que foi bem legal, da execução do planejamento na verdade, foi trazer profissionais de fora específicos das práticas corporais alternativas que... nossa, foi muito rico. Assim... Eles [os estudantes] amaram, amaram... Estão pedindo para fazer relato de vivência sobre o que eles passaram e pra poder contar o que eles sentiram e como é que foi para eles. Estão perguntando onde eles podem encontrar... Então, agora eles estão fazendo um trabalho de pesquisa para que eles pesquisem no bairro onde é oferecido, o que que é oferecido, quais são os dias da semana, os horários, qual é a formação daquele professor, também porque a gente sabe que esses projetos nem sempre têm professores qualificados. Então, além de trazer o conhecimento sobre aquela modalidade nova, que para eles foi uma novidade, foi a primeira vez que muitos fizeram, trouxe uma bagagem mega legal da área que eu não tinha, que a gente não tem na faculdade. Eu pedi para que eles [os profissionais] trouxessem tanto a parte teórica quanto prática, para não ficar só a prática pela prática. Então, todas aulas que eles tiveram foram teóricas e práticas com profissional da área, para aí depois aprofundar um pouquinho mais. Foi uma experiência nova. (ENTREVISTA PROF.^a JOICE, 02/10/2018).

Lucas adotou estratégia semelhante e buscou parceria para trabalhar o conteúdo de *Ginástica*, mais especificamente, ginástica acrobática, com uma professora de tecido acrobático, prática na qual um tecido é fixado em uma estrutura alta e que exige o conhecimento de algumas técnicas de movimentos acrobáticos que são realizados utilizando o tecido como suporte. A professora colaboradora era sua colega de profissão na academia onde Lucas também trabalhava com aulas de ginástica e, ela, com aulas de tecido. As duas aulas observadas foram em um mesmo dia e na mesma turma de 5º ano, e ocorreram no ginásio, onde foi possível fixar o tecido na estrutura da arquibancada e colocar colchões no chão para a prevenção de quedas. A professora colaboradora demonstrava os movimentos para os estudantes sentados ao redor e posteriormente auxiliava aqueles que queriam experimentá-los, um a um. Os estudantes demonstraram interesse na atividade, porém a dinâmica de realizar o movimento com um estudante por vez acabou por dispersar alguns deles, que começavam a correr pelo ginásio. O professor Lucas, além de auxiliar a professora colaboradora, tentava trazer a atenção dos estudantes de volta para a atividade.

Antes de observar essas aulas, em conversa com Lucas, ele me apresentou seu planejamento do 3º trimestre ainda em elaboração, para que discutíssemos sobre algumas questões. Afirmou estar receoso de trabalhar ginástica com suas turmas, com medo que algum estudante se machucasse. Eu o incentivei ressaltando que poderia pesquisar os educativos dos

movimentos de ginástica, utilizar os colchonetes da escola, orientar a realização dos movimentos etc., e foi nesse momento que ele disse estar pensando na parceria com a professora de tecido, o que achei uma boa ideia.

Acredito que tenha sido a primeira vez que o professor trabalhou o conteúdo de *Ginástica*, por isso o receio inicial, mas de alguma forma tentou alternativas para desenvolver as atividades.

As duas situações observadas nas aulas de Joice e Lucas demonstram alternativas que os professores encontraram para proporcionar vivências aos estudantes em práticas corporais que não possuem experiência e/ou que não estudaram na universidade e que foram impulsionadas em função da sistematização dos conteúdos realizada na escola. Puderam proporcionar aos estudantes vivências associadas principalmente com as ações do primeiro eixo do quadro de conteúdos e objetivos da PCEdF (2016), denominado de *Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos*. Considerando as dimensões do conhecimento, técnica, conceitual, estética e ética, não é suficiente apenas a vivência nas diversas práticas corporais, mas é possível que após as aulas com esses colaboradores, os próprios professores explorassem as outras dimensões, o que demanda empenho em pesquisar e pensar em formas de ensiná-las que ultrapassem o *saber fazer*, assim como um olhar disciplinar e constante nesse sentido, pois, como afirma González e Fensterseifer (2010, p. 16), o fato de a Educação Física ser uma disciplina escolar “demanda um tipo diferente de tratamento dos elementos em estudo daquele propiciado por outras instituições”. Contudo deve-se reconhecer que ao oferecerem práticas diversificadas aos estudantes está lhes sendo dada a chance de experimentarem as diversas “possibilidades dos movimentos sistematizados pelos seres humanos”, o que contribui para o conhecimento do “acervo cultural da humanidade” e pode indicar, talvez, o início de uma mudança no trabalho dos professores com a Educação Física (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 17).

No modelo de planejamento adotado pela escola, os professores também deveriam pensar na metodologia/recursos didáticos para o desenvolvimento de suas aulas. Foi possível observar que, de maneira geral, os professores repetem as metodologias escolhidas nos diferentes conteúdos ao longo dos trimestres, com poucas ou, em alguns casos, nenhuma variação. Todos os professores utilizaram termos que indicavam o desenvolvimento de momentos teóricos e práticos, como: “atividades teórico-práticas”, “aulas práticas e dialogadas”, “aulas expositivas e dialogadas”, “rodas de conversa”, “apresentação conceitual dos conteúdos escolhidos”, “atividades lúdicas”, entre outros que expressavam abordagens

semelhantes. Os professores Pedro e Joice articularam também, em cada conteúdo, a metodologia e/ou recursos didáticos com os instrumentos avaliativos, como se pode perceber, por exemplo, no planejamento do 1º trimestre da professora Joice, que prevê a “leitura e análise de Resenha crítica/crônica abordando o tema da participação de transgêneros nas modalidades esportivas, preconceito, ética nos esportes” e depois propõe “elaboração de resenha crítica/crônica nos instrumentos avaliativos”. Além disso, o uso de vídeos foi citado por todos os professores em algum momento de seus planejamentos, com os objetivos de: (i) apresentar ou demonstrar práticas corporais em seu contexto ideal de espaço/materiais, como por exemplo, no planejamento do 2º trimestre para os 2ºs anos da professora Laura: “ilustrar por meio de vídeos as modalidades reconhecidas pela Confederação Brasileira de Ginástica”; e (ii) ilustrar práticas que não eram possíveis de serem realizadas/adaptadas na escola, como no planejamento do 1º trimestre do professor Pedro para os 6ºs anos: “vídeos que demonstrem as práticas de aventura realizadas na água e no ar”.

A questão do uso dos vídeos também foi relatada pelos professores durante as entrevistas como recurso no momento de elaboração dos planejamentos para pesquisarem sobre práticas corporais e modalidades esportivas, como é possível notar no fragmento a seguir, da entrevista com o professor Pedro (18/12/2019):

Eu busco muito na internet, entro no *Google* e faço várias pesquisas sobre o assunto, sobre teoria, sobre esquema de aula. Procuo muito na internet, vídeos no *YouTube*, utilizo bastante até como material didático mesmo. Por exemplo, nas lutas eu apresentei vídeos do *YouTube*, peguei vídeos de judô das Olimpíadas, mostrei algumas coisas de jiu-jitsu.

Ainda sobre a metodologia, importante destacar que na “metodologia geral” dos planejamentos da professora Laura há uma explicação sobre a organização das aulas: “articular a ação (fazer) com o pensamento (o que penso) e com o sentido (o que sinto)” (PLANEJAMENTO, 1º, 2º E 3º TRIMESTRES, PROF.^a LAURA). Além disso, durante a entrevista, Laura relatou que utiliza a abordagem metodológica de aulas abertas, que caracteriza-se, entre outros aspectos, pela participação dos estudantes nas decisões referentes aos objetivos, seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação.⁶² Para Almeida, Cagnato e Dallin (2011, p. 5219), esta abordagem contribui

[...] para a motivação dos alunos tão almejada pelos professores e pelo desenvolvimento da autonomia, sendo esta é um dos propósitos da Educação Física, pois não esperamos que os alunos apenas reproduzam movimentos fielmente

⁶² Ver Hildebrandt e Laging (1986).

conforme um modelo, sem refletir, questionar, indagar. Ao contrário, é necessário que compreendamos o valor da autonomia para a construção de uma sociedade mais justa.

As escolhas metodológicas da professora Laura demonstram a preocupação que possui com aulas que incentivem a participação dos estudantes na construção do conhecimento, condizente com uma das expectativas almejadas na PCEdF (2016) na relação pedagógica entre professores e estudantes:

[...] valorização não de uma transferência de conhecimento, mas de um processo de reflexão-ação, de uma postura crítica frente ao conhecimento por um processo dialógico problematizador (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 141).

Percebe-se, de maneira geral, que os professores, no momento de planejar, buscam articular a metodologia com os conteúdos e com a avaliação e demonstram explorar algo além de uma *aula prática*, com destaque para os planejamentos da professora Laura, nos quais a metodologia demonstra fundamentação e aprofundamento de uma concepção de Educação Física que se articula com os eixos da PCEdF (2016).

Pode-se perceber, ainda, nas aulas observadas de Joice, Lucas (para além daquelas em que fizeram parcerias) e Antônio, a metodologia que procuram desenvolver, conforme será relatado adiante. Por se tratarem de aulas observadas durante o 3º trimestre, já haviam estabelecido alguns combinados com os estudantes e notou-se que as aulas de um mesmo professor seguiam rotinas que se repetiam, desvelando certo “estilo” de aula adotado por cada um.

O professor Antônio, em praticamente todas as aulas observadas, no momento inicial, fazia perguntas às crianças, que tinham como finalidade introduzir as atividades que seriam desenvolvidas ou relembrar aulas anteriores (por exemplo, quem conhecia determinada brincadeira, luta, quem lembrava o que foi feito nas aulas passadas etc.) e também, ao final de cada aula, conversava sobre as atividades que foram realizadas (quem havia gostado, tido dificuldade que tiveram etc.), estimulando as crianças a refletirem sobre o que tinha sido realizado. Essas questões feitas aos estudantes no início e no final demonstram uma preocupação, por parte do professor, com o caráter processual e sequencial das aulas, no qual a aula anterior se relaciona com a seguinte e assim por diante. Assim ocorreu tanto nas aulas com jogos de lutas, nos laboratórios de Educação Física e de Linguagens, quanto nos jogos esportivos de precisão e invasão, que ocorreram nos espaços externos. As propostas estavam relacionadas com os conteúdos dos planejamentos e demonstravam que o professor planejava diversas variações das atividades e dos jogos que iam se complexificando durante a aula. Porém, suas aulas careciam de ludicidade, no sentido de explorarem o imaginário infantil e de

considerar a brincadeira como eixo da aprendizagem das crianças, visto que as atividades se limitavam a propor que realizassem os movimentos requeridos e respeitassem as regras, como, por exemplo, acertar a bola no cone sem ultrapassar o limite demarcado no chão (jogos esportivos de precisão). Também houve uma aula sobre jogos de invasão em que a atividade proposta se aproximava ao jogo do handebol e as crianças não assimilaram as regras, e acabaram “inventando” outras atividades, fazendo com que o professor propusesse um pega-pega na tentativa de retomar a atenção das crianças para a pauta inicial. A agitação das crianças parecia ser um problema em alguns momentos das aulas e Antônio buscava contorná-la através do controle dos corpos, solicitando que as crianças se sentassem, encostassem na parede ou que não o interrompessem durante as explicações, contudo, era comum que se dispersassem com coisas/situações ao redor ou inventassem outras formas de realizar as atividades propostas. O professor tinha dificuldade de lidar com isso, como se essas manifestações das crianças não fossem esperadas e resultassem em obstáculos constantes ao planejamento de suas aulas. Isso pôde ser percebido, por exemplo, no momento final de uma das aulas observadas, em que Antônio precisou auxiliar as crianças a colocarem seus calçados e amarrarem os cadarços, pois haviam tirado para a atividade proposta, e me disse: “está vendo? Isso não está previsto no planejamento!” (OBSERVAÇÃO DE AULA, PROF.º ANTÔNIO, 25/10/2018). O professor relatou na entrevista a dificuldade que teve com os planejamentos das aulas dos primeiros anos, pois passava por situações que não eram “esperadas” no momento de planejar:

No primeiro trimestre eu comecei com amarelinha, só que, ao invés de eu conseguir aplicar o conteúdo, eu tinha que ficar pedindo: “não dorme”, “não deita”, “tira a pedra da boca”, coisas assim. Então, para essa idade o planejamento tinha que ser talvez um pouco mais flexível, contar com essas coisas, não sei ao certo... Como é a primeira vez que eu trabalho também com primeiro ano... Mas eu acho que o planejamento não me ajudou com essa faixa etária (ENTREVISTA PROF.º ANTÔNIO, 13/09/2019).

Laura, que também tinha turmas dos anos iniciais, demonstrava lidar de outra forma com essas questões, embora ela também tivesse dificuldades com a característica “ativa” das crianças, como relatou em entrevista. Suas “dificuldades” possuíam, no entanto, um sentido distinto das de Antônio:

É uma dificuldade pessoal, que é lidar com a organização. As turmas, pelas características de serem dos anos iniciais, têm um perfil ativo, muito ativo. Eles são energia o tempo todo. Então é uma dificuldade pessoal de organizar a turma no início da aula e explicar. Uma dificuldade de lidar com a bagunça, apesar de entender que aquela bagunça faz parte do contexto e que as crianças aprendem assim. Então é um incômodo meu. Não que aquilo fosse prejudicar a aula porque não prejudicava. No final das contas a aula sempre acontecia assim, às vezes avançava mais, às vezes avançava menos, mas aquela fase de organização que eu precisava mais por mim, pelo meu trabalho, é o que eu mais tinha dificuldade. Até porque eu entendia que esse

período no início das aulas ele é aula, ele é o momento que as crianças precisam aprender também a se organizar, então, tem vezes que se demora mais, se ocupa mais tempo com organização e tem vezes que demora menos, e eu como eu tenho uma ansiedade muito grande de ir para parte central da aula, esse momento anterior, de organização, de explicação me incomodava quando se estendia muito tempo (ENTREVISTA PROF.^a LAURA, 05/04/2019).

Percebe-se mais uma vez, nas falas e no registro das aulas observadas, a diferença de pensamento entre Antônio e Laura, que se evidencia na forma como compreendem a infância na escola e como lidam com seus planejamentos, que se distanciam, no caso de Antônio, e se aproximam, no de Laura, dos pressupostos e concepções da PCF (2016). A preocupação com a infância é retratada na PCF (2016) ao discorrer sobre a entrada das crianças a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma preocupação presente desde a Proposta Curricular da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2008). Na PCF (2016), há a menção de que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental representam

[...] uma etapa de continuidade da Educação Infantil e que requer delineamento considerando o *continuum* do processo formativo. Ambas as etapas envolvem cuidado e atenção, a seriedade e o riso, mas, no Ensino Fundamental, diferentemente da Educação Infantil, há especificidades que precisam ser consideradas para que a criança possa seguir seu percurso aprendendo e se desenvolvendo, ampliando seu repertório cultural (FLORIANÓPOLIS, 2016^a, p. 67).

Além disso, a preocupação do professor Antônio em cumprir a risca com os objetivos e “aplicar” os conteúdos do planejamento, parecendo considerar as contingências da prática como um desvio indesejável do planejado, é algo que Bracht *et al.* (2014, p. 52) retratam como uma situação problemática, na qual o planejamento é visto como “guia”, algo “absolutizado”, herança da pedagogia tecnicista. É preciso que exista um equilíbrio dinâmico entre o que se planeja e o que ocorre de fato em aula, para não cair em um dos dois extremos: o de considerar o planejamento desnecessário por conta das contingências diárias e constantes ou de “absolutizar” o planejamento em detrimento das necessidades que emergem na prática pedagógica. Para Bracht *et al.* (2014, p.53),

Os problemas da prática social são muito mais complexos do que se possa antever. Uma realidade mutante significa, na Pedagogia tecnicista, uma realidade incontrolável, fonte de erros e insucessos. Ora, o “insucesso” é um elemento constituinte e desafiador do trabalho pedagógico e “A formação poderia preparar os professores para enfrentarem esta situação [de impotência] com mais serenidade” (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p. 112). Em educação os insucessos têm de incomodar, mas não imobilizar a ação docente, devem ser tomados como um elemento de reflexão para a ação.

Além da reflexão para a ação que essas situações podem ocasionar, é preciso que a escola também pense em momentos compartilhados, de trocas e conversas, que busquem contribuir com as demandas, no caso, especialmente das crianças, para que o planejamento não seja visto apenas como uma tarefa burocrática com a qual o professor, como no caso em questão, iniciante na instituição e na profissão, tenha que lidar. Afinal, na própria PCF (2016) esse cuidado é pensado para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

O que mudou nas escolas a partir da chegada das crianças de seis anos? Que modificações foram realizadas para acolher e considerar a infância no Ensino Fundamental? As crianças são ouvidas, participam do processo? Como? Quais espaços e tempos são criados de forma que as crianças possam viver sua infância? As crianças têm possibilidade de interagir por meio da brincadeira na escola? Que momentos elas têm para brincar? O que se compreende por brincadeira na escola? Como as diferentes Áreas do Conhecimento incorporaram a especificidade da infância? (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 67-68).

Apesar dos apontamentos anteriores observados e realizados por Antônio, em outros momentos ele demonstra preocupação com essas questões quando, por exemplo, em uma das reuniões de grupo, manifestou sua opinião sobre as crianças passarem muito tempo sendo controladas na escola:

Antônio observou que os professores de Educação Física representam aqueles que vão levar as crianças para fora da sala de aula e que discorda da forma como as crianças são tratadas na escola; desenvolve-se a lógica do trabalho e elas acabam se cansando muito com as tarefas. Opinou, ainda, que a escola deveria oferecer um momento livre para as crianças todos os dias, não na aula de Educação Física, mas que as professoras deveriam prever momentos em que as crianças ficassem “mais soltas”. Neste sentido, ele não demoniza as aulas livres, acredita que podem ser momentos proveitosos dependendo da forma como o professor as organiza. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2018).

Suas críticas se dirigem à cultura escolar e à dinâmica do Ensino Fundamental, que, por mais que haja uma preocupação no trabalho pedagógico com os Anos Iniciais, os tempos e espaços da escola acabam limitando as possibilidades das crianças se expressarem e se relacionarem com espontaneidade, no sentido de não terem que cumprir, a todo o momento, rotinas e regras impostas pelos adultos. Creio que é nesse sentido que devemos compreender sua reivindicação por um “tempo livre” diário para as crianças dentro da rotina escolar. O que talvez Antônio não perceba em seu argumento é que ele acaba por reproduzir uma dinâmica temporal que a escola de alguma forma já materializa em suas práticas, e da qual a Educação Física tradicionalmente é “vítima”, qual seja, a que separa trabalho (em sala de aula) e brincadeira (fora de sala, no recreio e nas aulas de Educação Física). Por outro lado, é preciso admitir que há um elemento de verdade na inverdade do argumento do professor: enquanto a escola não mudar o modo de compreender a infância, entendendo-a não como um “defeito de

fabricação” em comparação com o adulto, tomado com “modelo”, mas como um período singular no qual a criança “vive experiências lúdicas, estabelece interações com outras crianças e adultos, assume personagens, brinca, aprende e se desenvolve” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 68), e de pensar e organizar tempos e espaços curriculares para dar conta dessa concepção, dificilmente poderemos alterar o lugar que a Educação Física vem ocupando historicamente na cultura escolar.

Ainda pontuando momentos a respeito de como os professores desenvolveram suas práticas pedagógicas a partir dos planejamentos, parto na sequência para as aulas ministradas pelo professor Lucas. O professor geralmente chegava nas salas dos 4^{os} e 5^{os} anos e apitava como um sinal de pedido de silêncio, realizava a chamada e, com poucas instruções, saía da sala com os estudantes o seguindo. No espaço externo, explicava a atividade, geralmente para aqueles que estavam próximos, e prosseguia para o desenvolvimento da mesma. Diversas cobranças sobre a vestimenta e calçados eram feitas às crianças, mas poucas orientações eram realizadas durante as atividades, e muitas vezes as que não estavam próximas ao professor no momento da explicação acabavam realizando as atividades seguindo o que viam as outra fazendo. Em quatro aulas observadas nos 5^o anos, duas em cada turma, as atividades propostas eram com cordas. Eu presumi que se tratavam de *Práticas corporais rítmicas*, por ter lido em seu planejamento o “trabalho com ritmo através de atividades com cordas” (PLANEJAMENTO, 3^o TRIMESTRE, PROF.^o LUCAS), mas, ao explicar as atividades para os estudantes, Lucas não fez nenhuma menção ao tema do ritmo. Tampouco as atividades com esse material exploram explicitamente possibilidades de movimentos com diferentes ritmos e intensidades. Em outras duas aulas no 5^o ano, o professor parecia enrolar ou “matar aula”, pedindo para os estudantes finalizarem o desenho da vivência com tecido acrobático, sendo que a solicitação dada na aula anterior era para que trouxessem os desenhos já prontos de casa, ou realizando a brincadeira de “forca” no quadro, pois, como era um dia chuvoso, não havia espaços externos disponíveis, já que os espaços cobertos estavam previstos na escala para uso de outros professores (OBSERVAÇÃO DE AULA, PROF.^o LUCAS, 18/10/2018). Em outras duas aulas observadas, cada uma para uma turma de 4^o ano, Lucas apenas tirou dúvidas a respeito dos trabalhos de pesquisa que as crianças estavam fazendo em grupos sobre os ritmos populares existentes no Brasil e, no restante da aula, deixou que jogassem queimada, sem realizar nenhuma mediação. Apesar dos esforços de Lucas, nem sempre bem-sucedidos, como vimos anteriormente em relação aos objetivos e conteúdos e veremos também a seguir em relação à avaliação, em dar conta tanto das exigências postas pelo modelo de planejamento

adotado pela instituição quanto, sobretudo, para dialogar com os pressupostos teórico-metodológicos da PCEdF (2016), parece haver uma maior distância, quando cotejamos suas aulas com as dos demais professores pesquisados, entre planejamento e prática pedagógica. Essa distância, por si só, não é necessariamente um problema, uma vez que a identidade absoluta entre planejamento e prática pedagógica é não só improvável, como também potencialmente acrítica, quando consideramos, entre outros aspectos, os pressupostos mencionados anteriormente por Bracht *et al.* (2014). Mas a questão central é que o modo de estruturação e organização do planejamento, representado, neste caso, pelo instrumento desenvolvido pela escola, parece não ter sido *incorporado* pelo docente como um *modo de pensar a prática*, mantendo-se, no mais das vezes, como algo exterior à aula; no fundo, permanece ainda como mera tarefa burocrática.

A respeito das aulas observadas da professora Joice, para além daquelas com os professores colaboradores, anteriormente mencionadas, as demais aulas (cinco no total) foram sobre esportes com rede divisória, sendo trabalhados o voleibol, o tênis de mesa e a peteca. As aulas observadas foram as primeiras desse conteúdo e os estudantes já haviam sido orientados pela professora sobre o início do trabalho naquela semana. Logo que cheguei, no segundo dia de observação de aulas (23/10/2018), Joice me informou que iria se afastar na próxima semana para realizar uma cirurgia que aguardava há um tempo e que havia sido autorizada naquele momento. Havia a intenção observar mais aulas da professora, porém, por conta dessa imprevisibilidade, não foi possível.

Nesse dia chuviscava em alguns momentos e, por isso, a quadra estava molhada, o que a impossibilitou de desenvolver a atividade programada, que consistia em um jogo de vôlei para relembrar as regras e a dinâmica da modalidade. Diante disso, a professora adaptou a atividade do dia para essa turma, mantendo a temática proposta inicialmente, mas com outras práticas que estavam previstas em seu planejamento do 3º trimestre sobre esportes com rede divisória, que eram o tênis de mesa e o jogo de peteca. Contudo, o espaço disponível era o refeitório, que já encontrava-se ocupado com a turma de 6º ano do professor Pedro jogando tênis de mesa, mesmo assim, Pedro e Joice consentiram em permanecer ali, deixando as turmas interagirem. O professor Pedro orientava os estudantes que jogavam tênis de mesa e a professora Joice os que jogavam peteca. Os estudantes escolhiam o que queriam fazer e a orientação era para que se ocupassem com uma das atividades, porém os poucos materiais disponíveis (apenas uma mesa de tênis de mesa) e a grande quantidade de estudantes em um pequeno espaço, fez com

que alguns ficassem em parte do tempo ociosos, sentados pelas mesas do refeitório. Na aula com a turma seguinte, o clima estava melhor e puderam ir à quadra. Os estudantes auxiliaram a professora na montagem da rede e a atividade consistiu, após o alongamento e formação das equipes (com seis jogadores para cada lado), em um jogo de voleibol até marcarem 10 pontos, relembando o que já haviam aprendido em anos anteriores. Formaram-se 4 times mistos (meninos e meninas), e enquanto 2 jogavam, os outros 2 ficavam em roda realizando toques do voleibol. Assim que a primeira turma marcou 10 pontos, inverteram-se as atividades. A professora Joice interrompia o jogo em alguns momentos, atentando para as regras, mas deixava os estudantes realizarem o saque novamente quando erravam e os instruía sobre os movimentos. Não foi necessário que a professora intervisse no sentido de resolver algum conflito entre os estudantes ou por estarem se dispersando ou fazendo outras coisas que não as atividades propostas.

Contudo, mesmo que o trabalho com outras dimensões dos conteúdos não tenha sido observado durante as aulas, Joice relatou isso como uma dificuldade que possui em relação ao desenvolvimento do planejamento:

Joice disse que possui muita dificuldade em trabalhar as questões teóricas necessárias nas sequências didáticas, como por exemplo, a história do basquete. Os alunos são muito resistentes em relação a isso e ela necessita sempre de um dispêndio muito grande de energia para convencer a turma neste sentido (REUNIÃO DE GRUPO, 16/08/2018).

A dificuldade relatada pela professora Joice se relaciona à tentativa de abordar a Educação Física para além do saber fazer ou da dimensão técnica dos conteúdos, persistindo em trabalhar não somente da maneira como os estudantes aceitam mais facilmente. Em outro momento, na reunião de grupo, a professora relatou como essa persistência foi positiva no desenvolvimento de um conteúdo/objetivo específico e como isso a surpreendeu:

[...] que foram as aulas sobre a questão de gênero nos esportes. Joice disse que inicialmente ficou preocupada com o fato de se tratar de um conteúdo muito teórico, porém encontrou alternativas para fazer atividades práticas que problematizassem o tema, realizando jogos só com meninos, só com meninas, misturando meninos e meninas etc. e discutindo com eles posteriormente. Também disse que solicitou entrevistas com funcionários da escola sobre preconceito de gênero e foi surpreendida durante o desenvolvimento desse conteúdo com um estudante que se assumiu transgênero e passou a ir à escola com a identidade feminina, sendo aceita pelos demais. Assim, a professora relatou que os alunos se envolveram mais do que o esperado em um conteúdo que acreditava ser muito teórico e, por isso, seu planejamento superou as expectativas previstas, o que fez com que ficasse mais tempo envolvida com a sequência didática (REUNIÃO DE GRUPO, 16/08/2018).

Os estudos de Silveira e Pinto (2001) sobre práticas inovadoras na Educação Física e de González (2017) sobre a construção e desenvolvimento de um projeto curricular na

Educação Física, demonstram ser positiva a aceitação dos estudantes de aulas mais contextualizadas, além da inclusão daqueles que antes não se sentiam a vontade nas aulas de Educação Física. Para González (2017, p. 101), segundo o relato dos professores participantes de sua pesquisa,

[...] a resistência dos alunos a uma nova forma de trabalho, em geral, é sempre inferior ao que se imagina antes de propô-la e inversamente proporcional à convicção do professor sobre a pertinência de sua proposta. Ou seja, não se poderia esperar alunos convencidos e entusiasmados com o trabalho desenvolvido sem um professor convicto da pertinência de sua proposta.

A situação relatada pela professora Joice corrobora com o que demonstram esses estudos, em que ela mesma se revelou surpresa, apontando que tentativas como essas devem ser incentivadas e estimuladas, e que a suposta resistência dos estudantes muitas vezes acaba servindo como justificativa para não serem propostas outras formas de abordar os conteúdos da Educação Física.

De maneira geral, nas situações reportadas das aulas de Antônio, Lucas e Joice, observaram-se formas distintas de desenvolvê-las, tanto em relação à postura dos professores no que diz respeito às orientações que deram aos estudantes quanto às adaptações que realizaram em dias que não puderam usar os espaços programados. No caso de Antônio, apesar de buscar uma ligação entre as aulas, conversar com as crianças sobre o que fizeram e orientá-las durante as atividades, suas aulas priorizam aspectos técnicos dos conteúdos, “o jogar a bola no alvo”, “acertar” o lançamento etc., o que fazia com que suas aulas fossem pouco lúdicas e desconectadas da definição de infância reportada na PCEdF (2016). Já nas aulas de Lucas, a ausência de explicações e orientações fazia com que os estudantes *seguissem o fluxo* da aula e realizassem as atividades mesmo sem compreender exatamente o porquê, visto ainda que algumas delas não tinham conexão com nenhum conteúdo do planejamento do professor (quando brincavam de força, por exemplo). Nas aulas de Joice, por outro lado, os estudantes já sabiam que iriam iniciar, a partir daquele momento do ano letivo, o conteúdo de esportes com rede divisória e as adaptações realizadas no dia de chuva, embora com problemas de espaço e material, se relacionavam com os conteúdos planejados.

Sacristán (2017, p. 180) afirma que é na prática, no sentido de prática pedagógica, que ocorre a *transformação* do conteúdo da disciplina para *conteúdo pedagógico*, quando o professor “pensa minimamente sobre o conteúdo que transmite” e produz uma “transformação dos saberes para facilitar sua compreensão por parte dos alunos através de analogias, exemplos, ilustrações, derivações práticas, etc.” (SACRISTÁN, 2017, p. 183, *grifos do autor*). Contudo,

apoiado em outros autores, afirma que nesse processo se traduzem, mesmo que não de forma coerentemente explícita, “crenças epistemológicas” dos professores que podem definir toda uma ideologia pessoal sobre a educação, com alguma projeção também sobre prática (SACRISTÁN, 2017, p. 181).

Também é preciso considerar que a tentativa de seguir os conteúdos planejados e trabalhar com estratégias e aulas mais contextualizadas pode representar uma dificuldade de natureza didático-metodológica para alguns professores, como apontam Caparroz e Bracht (2007, p. 23), “sobre a dificuldade organizar/planejar/sistematizar o ensino da educação física na escola e, conseqüentemente, a dificuldade de ensinar esse componente curricular”. Se, por um lado, as práticas organizativas da escola contribuíram, de algum modo, para “resolver” o problema da organização/sistematização da Educação Física, a dificuldade de articulação com os demais elementos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem permaneceram. O que leva também a supor que os professores desenvolvem suas práticas não só a partir do que acreditam, mas também das possibilidades decorrentes de suas trajetórias de formação no âmbito da Educação Física, em específico, e de formação cultural, em geral. Ainda assim, deve-se compreender que as tentativas de trabalho com esses conteúdos/temas e formas de abordá-los foram incentivadas e aconteceram especialmente pela sistematização proporcionada pela PCEdF (2016) e pelos *Conteúdos Mínimos* da instituição.

Seguindo com os elementos do planejamento, segundo o modelo adotado pela escola, chega-se à avaliação. Ao analisar os planejamentos, percebeu-se três formas de organização das avaliações previstas pelos professores de Educação Física: manutenção dos mesmos instrumentos avaliativos para todos os conteúdos e trimestres (Antônio); reprodução de estrutura comum, mas com adaptações de acordo com o conteúdo/metodologia abordada em cada trimestre (Pedro, Joice e Laura); diferentes instrumentos avaliativos em todos os trimestres, mas com uma redação pouco esclarecedora e, por vezes, confusa sobre a forma como planeja avaliar (Lucas).

Os instrumentos avaliativos de Antônio previam “autoavaliação”, “capacidade de trabalhar em grupo”, “participação de forma ativa durante as atividades”, “registro foto/vídeo das atividades” e “observação das atitudes do aluno durante todo período de aula” (PLANEJAMENTO, 1º, 2º E 3º TRIMESTRES, PROF.º ANTÔNIO).

Os professores/as Pedro, Joice e Laura, que adequaram a avaliação às abordagens metodológicas, mantiveram uma parte comum que se associava ao que seria considerado na participação dos estudantes, somados a outros instrumentos quando, por exemplo, Joice propôs

a realização de “pesquisa” no item metodologia para determinado conteúdo e, na avaliação, incluiu a “apresentação [oral] dos resultados da pesquisa para a turma” (PLANEJAMENTO 1º TRIMESTRE, PROF.^a JOICE). A mesma coisa aconteceu com a “produção de cartazes”, “apresentação de trabalhos” etc., demonstrando coerência entre os instrumentos de avaliação e a metodologia proposta para abordar os conteúdos previstos.

Nos planejamentos da professora Laura, por exemplo, o texto com itens que descrevem os critérios da avaliação na parte principal do instrumento permaneceram iguais em todos os trimestres e descritos da seguinte forma:

a) Participação efetiva nas aulas – não no sentido se participa ou não, mas de estar envolvido de alguma forma na aula Sentir/Pensar/Agir. b) Compreensão e capacidade de cumprir às regras estipuladas. (Ética) c) Capacidade de entendimento das características dos elementos Gímnicos. (Estético) d) Vinculado ao critério A. Comprometimento na execução das atividades (não no sentido de aperfeiçoar a técnica, mas no esforço em tentar realizar os movimentos propostos). (PLANEJAMENTO 1º, 2º E 3º TRIMESTRES, PROF.^a LAURA).

Destaca-se a presença das dimensões ética e estética apontadas nos itens “b” e “c” acima citados, contemplando os pressupostos presentes na PCEdF (2016). Ao final da seção sobre a avaliação no planejamento, a professora esclarece os instrumentos avaliativos que emprega: “A avaliação será realizada por meio de observação, registros dos alunos, prova escrita (suporte de imagens), expressão oral nas aulas e autoavaliação” (PLANEJAMENTO 1º, 2º E 3º TRIMESTRES, PROF.^a LAURA). Esses instrumentos avaliativos são detalhados nas sequências didáticas, que compõem a segunda parte do documento, explicitando em qual etapa do desenvolvimento das aulas eles serão empregados, e, inclusive, alguns deles já se encontravam pré-elaborados, como por exemplo, uma avaliação teórica a respeito dos movimentos de ginástica, e são anexados ao planejamento juntamente com outros materiais de apoio, retirados do material didático de González e Schwengber (2012), referenciado no planejamento da professora.

Já as avaliações previstas nos planejamentos do professor Lucas, por vezes, não esclareceram que aspectos da aprendizagem dos estudantes e nem como seriam considerados, como pode ser visto, por exemplo, no planejamento do primeiro trimestre, quando afirma que avaliará por meio de “registros realizados pelo professor” (PLANEJAMENTO 1º TRIMESTRE, PROF.^o LUCAS). Nos planejamentos dos demais trimestres, com pouca variação da forma escrita, os instrumentos avaliativos consideravam somente a “participação efetiva, respeito e capacidade de recriar” e a “compreensão e cumprimento das regras estabelecidas”. Destaque, nesse contexto, para o planejamento do 2º trimestre, no qual constava

também o “comprometimento com os movimentos que serão executados buscando ampliar o hall [sic] de movimentos e conhecimento corporal” (PLANEJAMENTO 2º TRIMESTRE, PROF.º LUCAS).

Observou-se também que no planejamento de todos os professores existia, salvaguardadas algumas diferenças, a avaliação dos estudantes por “participação”, sempre sucedida de explicações sobre o que seria considerado nesse quesito, como por exemplo, no caso do professor Pedro, “participação efetiva nas aulas quanto a assiduidade, utilizar roupa adequada para a prática da aula, comprometimento, envolvimento nas atividades e pontualidade” (PLANEJAMENTO 1º, 2º E 3º TRIMESTRES, PROF.º PEDRO). Lembre-se, a propósito, que as supervisoras pontuaram essa questão ao afirmarem que era muito comum que os professores de Educação Física da escola avaliassem somente considerando a participação dos estudantes, fato que fez, como relatado anteriormente, com que questionassem o que seria essa participação e estimulassem o uso de outros instrumentos avaliativos na Educação Física.

A questão da participação está presente também na PCEdF (2016, p. 142) caracterizada como um dos “chavões” na Educação Física quando se considera, na avaliação, somente a “participação e interesse” dos estudantes. Apesar de ser uma constante nos planejamentos dos professores investigados, o que se pode considerar como um avanço é o maior detalhamento do que se entende por participação dos estudantes nas aulas. Talvez a predominância desse critério de avaliação esteja relacionado à centralidade que a dimensão técnica dos conteúdos tem no planejamento e na prática dos professores de Educação Física. Por outro lado, os professores também previram a utilização de instrumentos avaliativos diversificados, como avaliação teórica, oral, autoavaliação, registros por foto/vídeo e escrito, organização de registros, atividades e deveres no caderno, atividades de pesquisa individual e em grupo, escrita de resenhas, listas, bilhetes (associadas aos gêneros textuais) etc., como é sugerido na PCEdF (2016).⁶³

⁶³ Na PCEdF (2016), vemos sugeridos como possíveis instrumentos de avaliação “[...] ilustrações de aulas (desenhos, modelagem, colagens, fotografias, filmagens etc.), confecção de cartazes e painéis, produções textuais diversas sobre as experiências com diferentes práticas corporais (atas, redações, diários, blogs, sítios na internet etc.), propostas de trabalho indicadas pelos/pelas estudantes durante as aulas (resoluções de conflitos, proposição de regras alternativas, criação de jogos e brincadeiras, encenações etc.), tarefas de casa (pesquisas sobre determinada prática corporal, entrevistas ou questionários com pais, familiares e vizinhos, visitas a espaços e equipamentos públicos e privados de lazer no bairro onde moram, recolha e análise de manchetes ou textos jornalísticos relacionados aos temas em estudo etc.), produção de materiais, construção de jogos de perguntas e respostas sobre os conteúdos abordados, envolvendo também experimentações corporais e encenações, trabalhos individuais ou em pequenos grupos [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016 a, p. 66 – 67).

Para Silva e Bracht (2012, p. 83), uma das características que permitem classificar uma prática inovadora na Educação Física é “utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (autoavaliação)”. Importante notar também que, na pesquisa de Tenório (2012), os professores participantes relataram a dificuldade com a avaliação,⁶⁴ apesar de reconhecerem a importância desse instrumento pedagógico, e acabaram por avaliar o que os estudantes tinham desenvolvido somente pelo resgate da memória. Nos planejamentos analisados na presente investigação, apesar de não ter sido observada a participação dos estudantes nas decisões sobre a avaliação, foram planejadas autoavaliações e também outros instrumentos avaliativos, indicando uma qualificação da prática dos professores e um avanço no sentido do que apontou a supervisora Ana em relação à exclusividade da participação como critério de avaliação na Educação Física na instituição.

Durante as observações das práticas pedagógicas, foram presenciadas solicitações de avaliação nas aulas de Joice e Lucas realizadas em parceria com os professores colaboradores. Uma das atividades avaliativas que Joice solicitou, referente às aulas de capoeira/maculelê, foi um relato de experiência, em consonância com o gênero textual (relatório) que estava previsto em seu planejamento. A atividade avaliativa solicitada pelo professor Lucas na aula sobre tecido acrobático foi um desenho. O professor instruiu, na ocasião, que deveria ser um “desenho bonito”, feito em casa e que deveria ser entregue na aula seguinte (OBSERVAÇÃO DE AULA, PROF.º LUCAS, 25/10/2018). No entanto, pode-se questionar o que estaria sendo avaliado da aprendizagem das crianças a partir de um desenho “bonito”, pois não houve nenhum outro tipo de mediação e articulação com o conteúdo proposto, evidenciando descontextualização com os objetivos de ensino previstos no planejamento do professor. Nas demais aulas acompanhadas, não observei a realização de nenhuma outra avaliação sistematizada.

A avaliação foi um assunto que surgiu como uma das dificuldades apontadas pelos professores nas reuniões de grupo da presente pesquisa. Na segunda reunião, ocorrida em 11/07/2018, o professor Antônio relatou que tinha dificuldade em elaborar e compreender

⁶⁴ Há também um reconhecimento por parte dos professores de Educação Física da RMEF sobre as dificuldades da avaliação na área. Como exemplo, podemos citar os encontros de formação continuado dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, que ao longo dos últimos dois anos (2018 e 2019) foram dedicados exclusivamente para discutir a temática da avaliação na Educação Infantil, em geral, e na Educação Física em específico, bem como as possibilidades relativas à documentação pedagógica relativas ao registro das aulas ministradas, com vistas a produção de orientações curriculares específicas para essa problemática. Os professores de Educação Física do Ensino Fundamental também reservaram encontros dentro do cronograma da formação de 2019 para discutirem especificamente a avaliação das/nas aulas de Educação Física.

alguns elementos do planejamento e, por isso, achava que era uma ferramenta burocrática. Utilizou como exemplo a questão da avaliação por objetivos, o que, para ele, não fazia sentido, e disse que conseguia trabalhar os conteúdos, mas quando chegava o momento de dar um conceito para cada objetivo, ele se perdia, se confundia muito. Lucas também concordou que foi muito complicado realizar a avaliação daquela forma, e acha que foram “mal preparados” para tal e que a supervisão deveria ter os orientado melhor sobre esse processo (REUNIÃO DE GRUPO, 11/07/2018).

Nessas passagens, os professores se referem à forma como a avaliação é realizada na escola, que difere de modelos de avaliações que estabelecem uma nota para cada componente curricular. No caso da escola em questão, são três objetivos principais de aprendizagem para cada componente curricular que devem ser avaliados por trimestre a partir dos quais os professores atribuem conceitos descritivos que, conforme consta no PPP (2018), devem ser: *AP - Objetivo Atingido Plenamente; AS - Objetivo Atingido Satisfatoriamente; AI - Objetivo Atingido Insatisfatoriamente; NA - Objetivo Não Atingido; NT - Objetivo Não Trabalhado* (Conceito atribuído quando o assunto foi previsto, porém não foi trabalhado no trimestre). Ainda segundo o PPP (2018, p. 36), “tal mudança foi discutida em 2014 entre os professores e foi aprovada no final desse mesmo ano pelo Conselho Deliberativo da escola. Trata-se de uma exigência da legislação municipal para que a escola possa adotar o sistema de trimestres letivos”.

As falas de Antônio e Lucas sobre as dificuldades e falta de compreensão sobre a forma de realização da avaliação na escola indicam uma ruptura com a questão processual da avaliação, uma vez que, possivelmente, suas atividades avaliativas durante o trimestre (se houve) não estavam sendo elaboradas e pensadas por objetivos e nem pelos conceitos estipulados pela instituição. Trata-se de uma situação relacionada ao fato de serem novos na escola (primeiro ano de ambos na instituição) e terem que se adaptar a uma série de rotinas, espaços, tempos, pessoas, regras instituídas, ou seja, uma série de informações novas que nem sempre são facilmente e/ou rapidamente transmitidas e assimiladas, uma vez que, no caso em específico, não se trata de um tipo de avaliação necessariamente mais complexa do que a tradicional forma numérica, de 0 a 10. No entanto, essa forma reforça a importância da escolha e definição dos objetivos de aprendizagem no âmbito do planejamento, pois estarão ainda mais diretamente relacionados à avaliação dos estudantes do que de costume, algo que de fato necessitava de maiores explicações e mediações por parte da equipe pedagógica da instituição para que tivessem mais clareza sobre isso desde o princípio do processo.

É importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo constantemente discutida na RMEF, principalmente a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 07/2010, que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e da Resolução do Conselho Municipal de Educação n.º 02/2011, que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da RMEF. Em linhas gerais, essas resoluções consideram a avaliação como um processo que perpassa as ações de ensino e aprendizagem, rompendo com o caráter classificatório e de standardização dos resultados na busca pela formação humana integral. Essas diretrizes estão presentes na discussões da primeira parte da PCF (2016).

Na parte que trata especificamente da Educação Física, além de manifestar concordância com esses pressupostos gerais e de mencionar a legislação municipal que trata do tema, é reconhecido que a avaliação é

[...] um assunto historicamente problemático no Componente Educação Física, tendo em vista que até recentemente havia muitas dificuldades e discordâncias em relação aos conteúdos que deveriam ou não ser abordados nas aulas (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 141).

E nesse sentido, argumenta-se que

A proposição de modelos e formas de avaliação em Educação Física que expressem as concepções e pressupostos delineados neste documento passa, de diferentes modos, pela construção de um projeto de trabalho que *delimite objetivos e conteúdos, possibilitando o retorno a eles no momento da avaliação*, e a observação, o registro e a análise das aprendizagens, ressaltando a ampliação do quadro de experiências e conhecimentos dos/das estudantes. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p.142, grifos meus).

Diante das dificuldades com a avaliação relatadas em outros estudos, assim como pelos professores participantes da presente investigação e reconhecidas inclusive na PCeDF (2016), torna-se necessário a continuidade de ações na formação continuada da RMEF e também nos momentos coletivos da unidade de ensino sobre essa problemática, uma vez que a formação institucionalizada e o compartilhamento das práticas, a troca de experiências entre os professores, o estudo de textos acadêmicos e/ou materiais didáticos, entre outros, podem ser profícuos no sentido de apontar caminhos e possibilidades para a avaliação da aprendizagem dos estudantes nas aulas de Educação Física. Segundo Sacristán (2017, p. 311), o currículo avaliado é a “expressão da última concretização de seu significado para os professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que, dessa forma percebem através de que critérios são avaliados”. Se as dificuldades durante essa etapa do processo são tais que não

permitem aos professores realizarem uma avaliação coerente com o que foi colocado “em ação”, algo se rompe nesse ciclo de maneira que não há um retorno da aprendizagem que realmente foi assimilada pelos estudantes. Por isso, faz-se necessário que a Educação Física, como área, consiga avançar nos assuntos sobre a avaliação escolar, mas também que os professores, individualmente, não deixem de tentar novas proposições de instrumentos avaliativos, para que a constante reflexão sobre a temática se mantenha e não haja o retrocesso para momentos pretéritos nos quais a avaliação – para além das medidas corporais e da medição das performances – parecia não ser “assunto” da Educação Física escolar.

Após a implementação da política de Progressão Continuada pela RMEF através da Resolução CME nº 02/2011, a recuperação passou a ser de suma importância, devendo constar nos PPPs a forma como cada escola pretende desenvolvê-la ao longo dos anos. Além disso, ela é garantida na Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 03/2013:

Art. 14. A recuperação de estudos é oferecida sempre que se diagnosticar, no estudante, insuficiência/necessidade no rendimento, durante todo o processo regular de apropriação de conhecimentos – ao longo de um bimestre ou trimestre – e do desenvolvimento de competências e habilidades, tendo em vista a dificuldade da aprendizagem.

Sendo assim, a recuperação está prevista na *parte principal* do modelo de planejamento da escola, devendo o professor assinalar, dentro de um quadro de opções, em que momento (ao término de cada atividade avaliativa; ao concluir a correção de cada avaliação/prova; ao final da sequência didática; ao concluir as atividades de cada conteúdo; outro) e de que forma pretende realizá-la. De maneira geral, os professores de Educação Física preencheram esse item em seus planejamentos, mas não especificaram quais atividades pretendiam desenvolver. Por outro lado, sabendo que a recuperação é um elemento intrínseco ao processo de avaliação, é possível que somente no desenvolvimento das aulas os professores percebessem as principais dificuldades e elaborassem atividades de recuperação mais adequadas aos estudantes. Além disso, os professores Pedro, Lucas e Laura explicitaram em seus planejamentos que, caso a dificuldade de aprendizagem seja coletiva, a metodologia proposta para as aulas deveria ser reestruturada.

A respeito dos estudantes com deficiência (Educação Especial), o modelo de planejamento da escola prevê uma seção na qual os professores devem listar os estudantes de cada turma nessa condição e descrever as adaptações previstas nos objetivos de aprendizagem – dependendo do tipo/grau de deficiência podem ser os mesmos – e no desenvolvimento das

atividades, lembrando que, como relatado, as professoras da Sala Multimeios participam das reuniões de planejamento para auxiliar os professores na elaboração dessas atividades.

Para a investigação, não foi verificado quais eram as deficiências e/ou transtornos dos estudantes da Educação Especial que os professores de Educação Física participantes da pesquisa tinham em suas turmas, visando, por exemplo, analisar se as adaptações propostas foram adequadas ou não. Apenas foi observado se os nomes dos alunos constavam em seus planejamentos e se havia previsão de atividades adaptadas.

Nesse sentido, contatou-se que em quase todos os planejamentos havia a identificação desses estudantes e foram previstas atividades e ações diferenciadas para os mesmos, exceto nos casos em que não eram necessárias adaptações específicas, apenas uma atenção maior por parte dos docentes durante as aulas. A exceção ocorreu apenas com os planejamentos do professor Lucas, que no primeiro trimestre não identificou os estudantes com deficiência de suas turmas e nem propôs atividades específicas para eles.

Os demais professores propuseram, principalmente, a adaptação metodológica das aulas e dos instrumentos avaliativos. Alguns exemplos podem ser destacados: Antônio, para um dos casos, descreve a “utilização de libras e comunicação alternativa” e, para outra estudante, “os mesmos [recursos metodológicos], com a utilização da cadeira de rodas ou não” (PLANEJAMENTO 2º TRIMESTRE, PROF.º ANTÔNIO); Laura prevê para um de seus estudantes que, “quando necessário, explicação individual com ou sem auxílio de colegas” (PLANEJAMENTO 1º, 2º E 3º TRIMESTRE, PROF.ª LAURA); Joice descreve “adaptação da metodologia teórica” (PLANEJAMENTO 1º TRIMESTRE, PROF.ª JOICE); Pedro, que possuía as turmas com maior número de estudantes da Educação Especial, prevê, para um dos casos, “adaptação das atividades teóricas, utilizando recursos como figuras, desenhos, associações” e, para outro, “os mesmos da turma” (PLANEJAMENTO 1º TRIMESTRE, PROF.º PEDRO); Lucas, a partir do 2º trimestre, também passou a realizar essas observações, mas modificou os conteúdos e objetivos, propondo, como objetivo, por exemplo, “motricidade e cognitividade de acordo com seu Ambiente social” e, como metodologia, “Adaptação das atividades de acordo com sua característica” (PLANEJAMENTO 2º TRIMESTRE, PROF.º LUCAS).

A PCF (2016) reserva um capítulo da primeira parte do documento, denominado de *Inclusão escolar e diferenças na escola*, para tratar especificamente dessa temática, considerando que:

A diferença, na perspectiva da inclusão escolar, passa a ser tomada como uma característica comum a todos/todas os/as estudantes, compreendendo a complexidade de fatores e particularidades, de subjetividades e de dinâmicas, além de significados produzidos no decorrer de suas vidas e daqueles significados presentes no cotidiano escolar. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 35).

Nesse sentido, trabalhar a partir da perspectiva da diferença e inclusão seria considerar a multiplicidade presente nas escolas como parte de uma dinâmica inerente ao ser humano, enxergando a diferença como potencialidade e não como obstáculo no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, de acordo com a PCF (2016), os professores dos diferentes componentes curriculares devem organizar “planejamentos inclusivos”, considerando que “todos são capazes de aprender, inclusive os/as estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como outros/outras que venham a enfrentar dificuldades de aprendizagem ao longo do processo de escolarização” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p 38). Nessa direção, PCF (2016) chama a atenção para a que os professores pedagogos e/ou de área de conhecimento se responsabilizem e integrem suas ações aos professores de Educação Especial.

No caso da PCEdF (2016), podemos destacar a presença de objetivos de aprendizagem, em todos os conteúdos da Educação Física, que preveem a necessidade de promover formas de ação que incluam todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Na escola pesquisada, observa-se que essa busca, principalmente em relação aos estudantes da Educação Especial, é marcada pela presença das professoras da Sala Multimeios nas reuniões de planejamento e também, quando no próprio modelo de planejamento pedagógico, é reservado um item para pensar/tratar especificamente desse assunto.

Também foram observadas adaptações em duas aulas que acompanhei em uma turma de 1º ano do professor Antônio, ministradas no Laboratório de Linguagens, cujo conteúdo eram jogos de lutas. Uma aluna cadeirante foi retirada da cadeira de rodas e realizou as atividades propostas de maneira adaptada, interagindo com outras crianças da turma que não ofereceram resistência, pelo contrário, cuidavam e também tentavam “ganhar” nas disputas propostas pelo professor (OBSERVAÇÃO DE AULA, PROF.º ANTÔNIO, 25/10/2018).

Na entrevista com o professor Pedro, ao falar sobre suas aulas, também foi possível perceber a adaptação para os estudantes com deficiência:

Eu acho que do trabalho todo, de todo ano, de vários conteúdos, teve muita coisa nova para mim, que eu tive que correr atrás. Práticas corporais alternativas e na natureza, eu nunca tinha trabalhado, então fui correr atrás, fui procurar e foi uma coisa bem legal, bem positiva... De skate também, fiz vivência de skate com eles, foi bem legal até com aluno especial...A [nome da estudante especial] do 7º ano, consegui colocar ela em cima do skate, o [nome do estudante especial] também. Então foram coisas muito legais (ENTREVISTA PROF.º PEDRO, 18/12/2018).

Essas situações demonstram que além dos professores pensarem e realizarem adaptações para os estudantes com deficiência, no caso específico de Pedro, ele se sente realizado em poder proporcionar esses momentos. Pode-se atribuir que parte dessa responsabilização a que os professores são chamados foi reforçada pelo modelo de planejamento que os orientou a identificarem explicitamente quem são esses estudantes e a pensarem em atividades específicas para eles.

Continuando o percurso de descrição dos elementos presentes no modelo de planejamento, dois itens buscam que as atividades planejadas estejam em algum momento relacionadas aos gêneros textuais trabalhados no ano/turma e às saídas de estudos de cada turma, uma tentativa, mesmo que pontual, de pensar interdisciplinarmente.

Observando os planejamentos escritos dos professores, é possível notar que todos buscaram fazer a associação com esses dois elementos e a maioria conseguiu estabelecer relação com os conteúdos previstos para o trimestre. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, quando Antônio propõe como atividade a “realização de cantigas tradicionais e reprodução das cantigas através de produção textual em uma folha A4”, para trabalhar o gênero textual “cantiga” no 1º ano, dentro do conteúdo de *Práticas corporais rítmicas* (PLANEJAMENTO 2º TRIMESTRE, PROF.º ANTÔNIO). Isso também é observado no planejamento da professora Laura, quando utiliza a “Parlenda” no conteúdo de *Jogos e brincadeiras*, especificamente das “brincadeiras de mão (Exemplos: Babalu, Adoletta, Pica Picolé, Lá em cima do Piano, Rei Capitão) e brincadeiras de corda” (PLANEJAMENTO 1º TRIMESTRE, PROF.ª LAURA). Ou ainda quando Pedro propõe a elaboração de um “Relatório” no conteúdo de *Práticas corporais rítmicas*: “elaboração de um relato sobre como foi a experiência na montagem da coreografia com o grupo” (PLANEJAMENTO 2º TRIMESTRE, PROF.º PEDRO). Também foi previsto pela Joice a elaboração de uma “Relato” sobre as *Práticas corporais alternativas e Práticas corporais rítmicas* vivenciadas pelos estudantes durante as aulas sobre yoga, maculelê, capoeira, danças circulares etc., ministradas, como relatado anteriormente, em parcerias com outros professores e acadêmicos. E o professor Lucas, que previu no 3º trimestre a produção de “Bilhete/convite”, “informando as famílias sobre as Olimpíadas Escolares Internas e convidando os alunos a participarem” (PLANEJAMENTO 3º TRIMESTRE, PROF.º LUCAS).

Sobre as saídas de estudos, a escola sugere que, em ao menos um dos planejamentos trimestrais, para cada turma, os professores de todos os componentes curriculares elaborem atividades capazes de abordar temáticas que envolvam as saídas previstas para cada turma/ano.

Nos planejamentos dos professores de Educação Física investigado, identifiquei a descrição de atividades para serem realizadas a partir da saída de estudos das turmas, demonstrando, ainda que em graus variados, articulação com os conteúdos e objetivos da Educação Física. O professor Antônio, por exemplo, previu que os estudantes do 1º ano, ao visitarem o “Museu do Lixo”, observassem “quais objetos no lixo podem ser reaproveitados para brincar, para posteriormente produzir algo para brincar de material reciclado”. A professora Laura previu, para o 2º ano, cuja saída consistia em um passeio pelo bairro dos Ingleses, que os estudantes identificassem “espaços no entorno imediato para realização de práticas na natureza”. O professor Lucas solicitou que os estudantes vivenciassem “diferentes brincadeiras ao ar livre” e trabalhassem “consciência ambiental” a partir da saída de estudos para a “praia”. Apesar de não ser possível saber se os estudantes poderiam brincar na praia durante a visita ao bairro – um lugar que, se não foi, certamente deveria ter sido explorado na visita, pois a praia é, sem dúvida, marca identitária do bairro – e quais eram as orientações específicas em relação à preservação ambiental, é possível perceber uma tentativa de articulação com os conteúdos da Educação Física e com o tema do meio ambiente, que o professor Lucas previu abordar por meio de “pesquisa” em seus planejamentos.

Em relação a esse aspecto, pontuo o que já foi mencionado anteriormente a respeito da Educação Física fazer parte da área de Linguagens nos documentos curriculares nacionais e municipais, incluindo a PCF (2016). Essa organização por área buscou fomentar o diálogo entre os componentes curriculares que pudesse perspectivar um trabalho interdisciplinar com o conhecimento na escola. A temática da interdisciplinaridade é abordada na PCEdF (2016) no item *Desafios interdisciplinares do Componente Curricular de Educação Física*, que envolve a perspectiva de articulação entre os componentes curriculares da área e entre os demais componentes da PCF (2016),⁶⁵ reconhecendo que, apesar de haver professores que

⁶⁵ Importante destacar, nesse sentido, que a PCEdF (2016, p. 134) chama a atenção para que as práticas interdisciplinares entre os componentes curriculares devem acontecer em uma via de mão dupla em relação à Educação Física: “cabe à Educação Física, como Componente Curricular, no sentido anteriormente explicitado, demandar e articular parcerias e projetos com professores/as de Língua Portuguesa, de Línguas Estrangeiras Modernas/Adicionais e de Artes – mas também de Componentes Curriculares de outras Áreas – objetivando delinear conhecimentos das manifestações da cultura corporal de movimento, expressos, entre outros, em diferentes gêneros do discurso, como aqueles da esfera do jornalismo, por exemplo, constitutivo do campo esportivo – mas não apenas dele, também da esfera da literatura, entre outras. Vale a atenção a artefatos ligados às mídias, materializados em gravuras, desenhos, pinturas, esculturas, filmes etc. Por outro lado, também os/as professores/as de Educação Física, a partir da lógica específica por meio da qual esse Componente compreende seus objetos de conhecimento, têm algo a dizer sobre conteúdos e temas abordados em outros Componentes Curriculares e Áreas.”

desenvolvem trabalhos desse tipo na RMEF, tratam-se ainda de ações isoladas, necessitando de uma maior atenção das políticas públicas nesse sentido. Contudo, ressalta que

[...] a tarefa fundamental dos desafios interdisciplinares passa pelo delineamento, em diálogo com o discurso pedagógico do campo acadêmico da Área, *de uma nova relação da Educação Física com os outros Componentes Curriculares na escola*, diferente daquela que marcou e ainda marca a história da educação no Brasil, na qual a Educação Física era chamada para dar uma ‘mãozinha’ no disciplinamento de estudantes e/ou no desenvolvimento de habilidades escolares futuras, e seus/suas professores/as eram geralmente convidados/as ou convocados/as por gestores/as e professores/as de outras disciplinas para atuarem apenas como ‘zeladores’ de espaços e mobiliários escolares (especialmente no caso de professores/as [sic] do sexo masculino) ou como organizadores de festivais, gincanas e competições (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p 135, *grifos meus*).⁶⁶

Sendo assim, compreendo que esses elementos presentes nos planejamentos investigados, que pretendem tanto a articulação com os gêneros textuais quanto com as saídas de estudos, contribuem para que os professores passem a pensar nessas possibilidades de articulação com os conteúdos da Educação Física. Embora a interdisciplinaridade não se encerre na proposição dessas atividades, é possível apontar que esse poderia ser o início de um caminho.

A dificuldade de trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar a partir desses elementos do planejamento foi relatada pela supervisora Karina durante a entrevista, quando dizia que era um desafio para elas, na supervisão escolar, fazerem alguns professores entenderem que “mesmo eles não indo na saída de estudos, que o aluno veja matemática, veja ciência, todas as áreas de ensino”. Contudo, como é destacado na PCEdF (2016), é preciso não responsabilizar somente os professores por essa carência, mas reconhecer que se trata de uma questão de oportunizar formas de organização dentro e fora da escola que permitam diferentes espaços e tempos para a integração dos professores de diferentes áreas, o que é considerada uma situação que “se encontra ainda por ser construída na RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 134).

Por último, espera-se que os professores programem em seus planejamentos, de acordo com o modelo proposto pela instituição, o uso de pelo menos dois dos diferentes espaços

⁶⁶ Nessa direção, também são previstos, no âmbito da PCEdF (2016, p. 149 e ss), “objetivos interdisciplinares de aprendizagem” para todos os conteúdos visando promover o diálogo especialmente os componentes curriculares da área de Linguagens: “Empregar distintas formas de representação a partir de diferentes linguagens, como escrita (considerando os diferentes gêneros do discurso), teatral, oral, musical, visual (filme, fotografia, escultura, tecnologias de informação e comunicação etc.), para registro, análise e avaliação de situações e sentimentos vivenciados, de conhecimentos e experiências produzidas no contexto das aulas sobre [conteúdo da Educação Física]”. Contudo, é preciso registrar que essa estratégia não é adotada na formulação dos objetivos por parte dos componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes, ou seja, somente a Educação Física se preocupou em explicitar, entre seus objetivos de aprendizagem, aqueles que poderiam fomentar diálogo interdisciplinar.

existentes na escola, quais sejam: sala informatizada, biblioteca, laboratórios, entre outros. Nos planejamentos dos professores investigados é possível perceber que alguns deles preveem, nesse item, o uso de espaços já comuns para a Educação Física, como “quadra” e “parquinho”, o que não significa, considerando as especificidades da disciplina, pensar no uso de espaços alternativos. Contudo, ressalto que o conhecimento da existência desses espaços alternativos por parte dos docentes, muitas vezes, foi ocorrendo ao longo do ano letivo. Cito, como exemplo, a ocasião em que marquei uma conversa com o professor Antônio no Laboratório de Linguagens⁶⁷ e ele, ao adentrar no espaço, disse que não sabia da sua existência. Posteriormente, pude assistir algumas de suas aulas do conteúdo *Lutas* (previstas no seu planejamento para o 3º trimestre) nesse laboratório.

De maneira geral, os professores investigados programaram para pelo menos um dos conteúdos ao longo dos trimestres o uso dos laboratórios de informática, de linguagens, de Educação Física e/ou de outros laboratórios com recursos de projeção de vídeo e imagem.

O uso desses espaços podem significar um caminho para a superação de alguns desafios reconhecidos na PCEdF (2016) em relação aos ambientes das aulas de Educação Física, como

[...] (i) a ressignificação dos usos de quadras e ginásios, espaços que se tornaram historicamente centrais para as aulas de Educação Física, muito em função da hegemonia da prática do esporte como conteúdo quase que exclusivo da disciplina, quanto (ii) a utilização de outros ambientes escolares – mas também daqueles que estão nas imediações das instituições, como salas informatizadas e/ou de vídeo, laboratórios, salas de dança, salas multimeios, bibliotecas e salas de aula, etc. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 137).

Ainda de acordo com o referido documento, esses espaços devem ser requeridos e legitimados para Educação Física para além do seu uso nos dias chuvosos, “na medida em que outros conhecimentos e dimensões das manifestações da cultura corporal de movimento precisam e devem ser ensinados e aprendidos” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 134).

Vimos anteriormente a supervisora Ana ressaltar que a Educação Física, segundo ela, deveria também programar “aulas teóricas” para além dos dias chuvosos, demonstrando uma compreensão que difere do que ocorre em outras escolas em que professores de Educação Física são questionados pelo uso desses espaços, situação que eu mesma vivenciei em algumas unidades quando lecionava no Estado de São Paulo.

⁶⁷ Um laboratório que se encontra no 2º piso da escola. Possui recurso de projeção de imagem e vídeo, ar condicionado e o chão é revestido de placas de E.V.A.

Uma questão que perpassou a observação das aulas de todos os professores, mas também esteve presente em outros momentos da investigação, foi a relação com o uso dos espaços e/ou materiais da escola e suas consequências para os planejamentos dos docentes. Apesar dos professores terem uma organização de escala de uso dos espaços tradicionais para as aulas de Educação Física, é comum que ocorram intercorrências em função da sobreposição de atividades ao mesmo tempo em quadras, pátios, ginásio, laboratórios, etc. Em uma das aulas do professor Antônio, por exemplo, ao chegar à quadra, já havia uma turma no espaço, ele então utilizou um espaço de cimento ao lado da quadra e adaptou as linhas demarcatórias, colocando cordas no chão. Situação semelhante também foi observada nas aulas da professora Joice, que realizou, por exemplo, as aulas de capoeira e maculelê com os 8^{os} anos em um gramado dentro do parquinho, que é, em princípio, destinado para uso somente dos Anos Iniciais, por não existirem outros espaços externos disponíveis naquele momento.

Como já mencionado, a pesquisa de Costa (2016) aponta os espaços da escola investigada como “insuficientes”, apesar de existirem duas quadras, um ginásio e um parquinho, pois o número de turmas existentes – e as demandas de uso simultaneamente – na instituição faz com que os espaços não comportem todas as atividades adequadamente.

Durante a reunião de grupo, os professores expressaram descontentamento em relação aos espaços quando falavam de suas dificuldades com o desenvolvimento do planejamento:

Antônio disse que seus planejamentos na escola têm dado certo, que não está com problema com isso, mas sim com os espaços que nem sempre estão à disposição e, nesse sentido, acredita que o professor tem que se adaptar à realidade da escola. Nesse ponto, Joice disse que discorda, pois se a escola exige um planejamento, que os professores cumpram certas coisas, deveria disponibilizar uma organização melhor dos espaços que não chocasse com os projetos extracurriculares, pois o obrigatório é a Educação Física.” (REUNIÃO DE GRUPO, 26/06/2018).

Esse apontamento também foi realizado pelos professores para as supervisoras na reunião de planejamento do 3^o trimestre:

Os professores também levantaram os problemas que estão enfrentando em relação aos materiais da escola. Eles reclamaram do pouco material disponível, do sumiço deles e da impossibilidade de trabalhar alguns temas, pois não há material suficiente. Discutiram também a questão dos espaços e dos projetos que a escola realiza e que têm atrapalhado o andamento das aulas de Educação Física [...]. A professora Joice relatou que já tinha enviado *e-mail* para direção sugerindo uma atenção para esses fatos (REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 3^o TRIMESTRE, 21/09/2018).

Por outro lado, os professores reconhecem que a instituição possui uma estrutura diferenciada em relação a outras escolas da RMEF, como é possível notar na fala da professora Joice durante a entrevista: “é uma escola que tem uma estrutura absurdamente diferente das

outras. Nunca trabalhei numa escola que tivesse *wifi*, que a chamada fosse feita no sistema e os laboratórios que a gente tem à disposição, a sala de informática, toda estrutura física” (ENTREVISTA PROF.^a JOICE, 02/10/2018). Antônio também observa isso na entrevista: “o material, aqui a gente tem bastante material e é algo que facilita. Não tem uma bola pra cada um, mas dentro da realidade das escolas públicas é bem completa de materiais e até a estrutura” (ENTREVISTA PROF.^o ANTÔNIO, 12/09/2018).

O problema realmente parece ser o número de turmas e de projetos extracurriculares para a quantidade de espaços disponíveis. Sobre os materiais, que na fala do professor Antônio durante a entrevista parecem estar a contento e que na reunião de planejamento do último trimestre foi motivo de reclamações, trata-se também do fato de que eles vão se perdendo ao longo do ano letivo, muitas vezes pela própria desorganização de alguns professores, que os deixam espalhados pelos espaços externos, e/ou do desgaste que vão sofrendo devido ao uso.

No planejamento do 3º trimestre, Antônio, referindo-se à problemática ainda não resolvida dos espaços, escreveu a seguinte frase em caixa alta e em destaque de cor nas sequências didáticas: “As atividades semanais podem ser propostas de forma aleatória, o motivo está relacionado à ocupação dos espaços para realizar as aulas e à falta de prioridade para os anos iniciais” (PLANEJAMENTO 3º TRIMESTRE, PROF.^o ANTÔNIO).

A professora Joice, na entrevista, ao ser questionada sobre as alterações que faz nos planejamentos ao longo dos trimestres, afirmou que o planejamento,

[...] é flexível de acordo com a demanda, de acordo com os espaços que a gente tem disponível, que este é outro entrave no planejamento. A gente planeja e tem que adequar por exemplo: eu vou trabalhar agora esportes com rede divisória, aí eu tenho a primeira aula no ginásio, a segunda aula lá no fundo [quadra atrás do prédio principal da escola] e a terceira aula na quadra ao lado do refeitório. Vou montar rede em todas as aulas? Acabou a aula, sabe? Então o maior desafio está nos espaços. Para fazer com que o andamento do planejamento realmente transcorra de acordo com o planejado, a gente perde muito com isso, muito, muito mesmo (ENTREVISTA PROF.^a JOICE, 02/10/2018).

Esses fatos demonstram que a relação com os espaços e materiais influencia diretamente o planejamento dos professores, que passaram a projetar suas aulas pensando nas condições reais nas quais podem desenvolvê-las, procurando organizar as atividades de maneira que pudessem ser realizadas de forma flexível, utilizando um ou outro local.

Apesar de, como foi visto, o modelo de planejamento da escola contribuir para que os professores pensem/utilizem espaços alternativos em suas aulas, as disputas pelos espaços comuns à Educação Física é algo recorrente. Os professores, e não sem razão, “protestam” pelo uso desses espaços. Costa (2015), em sua já mencionada pesquisa, pondera que a legitimidade

dos espaços tradicionalmente atribuídos à Educação Física – inclusive por parte de outros agentes importantes do campo da Educação, como aqueles responsáveis por obras, reformas e licitações de materiais escolares –, se baseia, em muitos aspectos, em modelos esportivos e, apesar de reconhecer a importância do esporte enquanto conteúdo nas escolas, questiona se não estaríamos reduzindo a disciplina a apenas uma de suas possibilidades, ou seja, a dimensão prática do conteúdo esportivo. Esse fato é ressaltado especialmente por constatar em sua pesquisa que, mesmo nas escolas consideradas com infraestrutura adequada, existem choques de aulas entre os professores para usarem a única ou a melhor quadra da escola, ou ainda, quando, na opinião dos professores de Educação Física que entrevistou, “a quadra precisa ser poliesportiva ‘de verdade’ – com as dimensões adequadas, equipamentos esportivos, etc. –, mesmo que os conteúdos preconizados nas diretrizes curriculares ou nos planejamentos não sejam exclusivamente o esporte em si” (COSTA, 2015, p. 222).

Os apontamentos de Costa (2015) vão ao encontro do que foi constatado na presente pesquisa: a prevalência da dimensão técnica no trato com os conteúdos da Educação Física. Ainda que se reconheçam avanços no trabalho com as demais dimensões dos conteúdos, como foi possível perceber nos planejamentos de alguns professores e também no que expressam em suas falas ao relatarem atividades que realizaram, como o fez a professora Joice, por exemplo, a dimensão técnica é a mais valorizada nos planejamentos e na práticas pedagógicas investigadas. No entanto, a relação com práticas corporais até então pouco frequentes no espaço escolar, que ocorreu, principalmente, pela utilização da PCEdF (2016) como documento norteador, também demandou a utilização de outros espaços/materiais que não a quadra poliesportiva e a bola: jogou-se capoeira na grama, praticou-se jogos de lutas em um laboratório que tem o piso macio, utilizou-se colchonetes para segurança na realização dos movimentos de ginástica, montou-se slackline e tecido acrobático, etc. As novas formas de lidar com as manifestações da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física apontam também para novas formas de pensar os investimentos das políticas públicas na área, para que sejam reivindicados espaços para além das quadras, assim como a oferta de materiais alternativos.

Mesmo que os professores tenham inicialmente utilizado esse modelo de planejamento demonstrando dificuldades em compreender alguns de seus elementos, perceptíveis principalmente pela falta de relação entre eles, é possível notar que, ao longo dos trimestres, a articulação foi se mostrando mais coesa, talvez pelo próprio uso desse instrumento com o passar do tempo ir desvelando algumas dúvidas, pela troca de ideias e conversas com outros

professores, pelas orientações que foram recebendo das supervisoras ou, ainda, pela junção de todas essas situações. No entanto, cada um encontrou seu modo particular de elaborá-lo e utilizá-lo, com diferentes graus de detalhamento e compreensão dos elementos que o compõe.

Foi possível perceber que, de maneira geral, existiu um esforço para contemplar os elementos presentes no modelo de planejamento proposto pela escola – o que sem dúvida constitui um aspecto positivo do formato adotado – e que esses elementos direcionaram para formas de elaboração das práticas pedagógicas dos professores articuladas com momentos da dinâmica da escola, no cumprimento de exigências de documentos normativos, assim como para elementos básicos de um planejamento pedagógico, o que representa uma situação de avanço na Educação Física, uma vez que, como foi visto, práticas enraizadas que refletiam o descompromisso ou desinvestimento pedagógico não necessitavam de um planejamento prévio.

Também foi possível notar que grande parte das ações previstas saíram do papel, o que revela que o planejamento desses professores não é somente algo burocrático, mas capaz de projetar transformações nas práticas pedagógicas em Educação Física na escola.

5.3 ESPAÇOS E TEMPOS DO PLANEJAR NA ESCOLA: O LASTRO DE UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO

As coisas têm lastro, têm história, elas estão carregadas de história. E isso tudo só chegou aqui, a gente está falando de Educação Física desse jeito, porque existiram pessoas, histórias dessas pessoas e esse lastro veio junto, ele não caiu de paraquedas e acho que isso é importante falar, porque às vezes a gente não valida o conhecimento da experiência do outro. Quando a gente fala dessas coisas a gente está validando a experiência de cada um que compõe ou em algum momento contribuiu com essa escola (ROBERTA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 08/04/2019).

A partir da descrição e análise dos dados, especialmente da primeira seção desse capítulo, percebe-se que a escola pesquisada possui uma trajetória consolidada de construção dos documentos pedagógicos que buscam orientar, estruturar e sistematizar a prática dos professores em geral, incluindo os de Educação Física. O fio condutor que liga esses documentos foi apresentado pelas supervisoras como uma necessidade percebida diante da demanda de organização do trabalho pedagógico em uma unidade que não para de crescer e de receber novos profissionais a cada ano, assim como também a necessidade de adequação frente às alterações na legislação educacional, como, por exemplo, a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE n. 07/2010) e a adoção do sistema de Progressão Continuada pela RMEF (Resolução CME nº 02/2011), mas também dos documentos político-

curriculares elaborados pela RMEF, incluindo a PCE (2016), que exigiam novas formas de pensar as práticas pedagógicas.

O modelo de planejamento pedagógico utilizado pelos professores, apresentado e discutido no item anterior, é, de certa forma, um documento que possui implicitamente esse “lastro” do qual vemos a supervisora Roberta falar na citação acima, e abriga parte da história de uma unidade que se propôs a construí-lo, sobretudo, de maneira coletiva, em um movimento, talvez, singular na RMEF e ao mesmo tempo conectado substancialmente (no sentido de não ser “só no papel”) às ações e concepções dessa rede, expressas em suas normativas e resoluções, formação continuada de professores, grupos de estudos para elaborar o PPP, assembleias deliberativas com a comunidade escolar, entre outros. Por vezes, essa conexão também ocorreu como resistência e protesto, quando, por exemplo, na escola foi decidido que, coletivamente, iriam “enfrentar” uma greve do início ao fim, que em dias de assembleia dos professores chamada pelo sindicato, todos iriam paralisar as atividades para poderem estar presentes, ou quando não permitiram que espaços importantes para as atividades pedagógicas, como os laboratórios de ensino, fossem destinados a se transformarem em salas de aula. Todas essas ações coletivas da escola foram citadas em diversos momentos da presente pesquisa e, além de comporem a trajetória de formação dos profissionais que dela fazem parte, remetem à multiplicidade de tempos e espaços que se associam direta e indiretamente ao planejamento pedagógico dos professores de Educação Física investigados.

Afirmo anteriormente que todos os professores de Educação Física planejaram suas aulas e que todos disponibilizaram seus planejamentos, de todos os três trimestres, para a presente pesquisa. Fico me perguntando, entre outras questões, como seria a organização pedagógica dos professores participantes da pesquisa caso não houvesse uma preocupação com os conhecimentos relativos à Educação Física e nem a busca por um currículo escolar articulado à PCEdF (2016)? Será que se preocupariam em trabalhar conteúdos *desafiadores*, como ouviu-se de alguns deles? Teriam buscado parcerias com outros professores, acadêmicos e profissionais para, ao menos, garantir a dimensão técnica de conteúdos com os quais não tinham familiaridade? Será que proporiam, por exemplo, outras formas de avaliação para além da “participação”? Pelo que tem sido visto na literatura da área, é possível supor que alguns nem se quer formalizassem o planejamento de forma escrita. Então é possível afirmar que os professores planejaram da forma como o fizeram porque existe uma *cultura da escola* que se preocupou com essa problemática e, ainda, que inseriu a Educação Física no projeto de escola,

fazendo com que os conhecimentos desse componente curricular não ficassem “invisíveis ao olhar dos gestores”, como retratado na pesquisa de González *et al.* (2013), ou ainda, fazendo com que os professores não fossem “combatentes solitários” no cotidiano escolar, como constatado na pesquisa de Fensterseifer e Silva (2011).

Segundo, Falsarella (2018, p. 623, *grifos meus*), apoiada em Forquin (1993),

[...] a *cultura da escola* diz respeito ao mundo interno da escola, à produção e gestão de símbolos, ritos e linguagens, bem como aos modos de regulação e transgressão instituídos. Já, a *cultura escolar* se refere ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos socialmente valorizados, selecionados e transmitidos deliberadamente em todas as escolas.

No caso da Educação Física, a cultura instituída na escola, ao tratá-la efetivamente como um componente curricular e que, portanto, tem um conhecimento *importante* a oferecer aos estudantes e à sociedade, tensiona uma cultura escolar na qual a Educação Física é uma disciplina de segunda ordem, uma atividade pedagógica destinada, no mais da vezes, à distensão das rígidas rotinas escolares, e cujos professores, muitas vezes, reproduzem ou se adaptam a essa função que historicamente a Educação Física teve e tem, ou, então, acabam tomados por uma “roda-viva” que molda em parte seu trabalho, como foi apontado por Almeida e Fensterseifer (2007) – tomando a expressão de Vago (2003) –, repetindo práticas cristalizadas e esperadas (por certo imaginário cultural) que pouco valorizam o conhecimento sobre a cultura corporal de movimento.

A cultura da escola lócus da pesquisa, especificamente no que se refere à organização pedagógica, foi inicialmente pensada, como vimos nas falas das supervisoras, por uma equipe que se dispôs a estudar os documentos, mas não somente eles, e discutir e refletir junto com os demais atores institucionais, permitindo a proposição de espaços e tempos para compartilharem ideias, pensamentos e formular instrumentos de organização pedagógica, que por sua vez são rediscutidos, problematizados, questionados, aceitos, criticados pelos professores – no sentido de apontar seus limites e possibilidades –, em movimento aberto, contínuo e constante, com autoridade, mas sem autoritarismo, como vimos Caparroz e Bracht (2007) afirmando anteriormente.

Contudo, é preciso destacar duas características importantes da equipe pedagógica da escola. A primeira é relativa à composição da equipe, que além das três supervisoras pedagógicas, conta ainda com três orientadores educacionais, um diretor, um diretor adjunto, duas administradoras e que permaneceu com essa composição e atuante desde 2015 – salvo momentos de afastamento pontuais, por razões de saúde, por exemplo. Trata-se, no limite, de

uma equipe multidisciplinar, com grande potencial de compartilhamento de experiências e ideias, o que certamente também contribuiu na construção do trabalho pedagógico da escola como um todo. Também buscaram parcerias com colaboradores e firmaram projetos de extensão universitária, como vimos especificamente em relação ao processo de discussão e elaboração da atual versão do PPP, em busca de potencializar tanto a demanda específica em questão (formulação de um documento político-curricular), como também, de alguma forma, a formação dos sujeitos envolvidos neste trabalho. Talvez não seja por outro motivo que, como vimos na descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, no capítulo anterior, duas das três supervisoras estão afastadas neste momento (a partir de 2019) para realização de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado). A segunda diz respeito ao fato de que todos os integrantes dessa equipe são efetivos nos cargos que ocupam na escola e/ou foram eleitos democraticamente para eles, no caso dos cargos eletivos (diretor), e mantiveram-se desde 2015 atuando colaborativa e conjuntamente, o que permitiu a continuidade de um trabalho processual.

Como afirmaram as supervisoras, o trabalho que projetam em continuidade e complexidade sofre rupturas pela alta rotatividade dos professores, principalmente devido aos contratos temporários de trabalho, o que faz com que retomem constantemente a discussão e debate sobre o currículo da escola e sobre os elementos do planejamento, tornando-o repetitivo para aqueles que permanecem na instituição e demonstrando a dificuldade que possuem em lidar com os encaminhamentos coletivos, principalmente porque os professores novos na escola não se sentem parte desse processo, o que gera tensões com as quais têm que lidar no cotidiano.

No entanto, é possível afirmar que o que tem sido construído na escola diante das necessidades percebidas pelos gestores e que tem se firmado como uma cultura da escola, passa a fazer parte de uma tradição característica desse espaço. Para Falsarella (2018), a cultura compartilhada acontece porque tradições foram acumuladas e, apoiada em Sacristán (1999), afirma que essas tradições são compreendidas como “corpos consistentes de pensamento e de prática vinculados a determinados valores” (FALSARELLA, 2018, p. 624). No caso da escola pesquisada, a preocupação expressa no PPP (p. 30) e também observada na fala das supervisoras, em consolidar-se “como uma instituição comprometida com um sistema educacional de qualidade”, parece ser o principal motivo que impulsionou a construção dessas tradições que passaram, então, a representar a cara da escola, uma escola que “exige mais”, como disse o professor Pedro participante da pesquisa (REUNIÃO DE GRUPO, 26/06/2018).⁶⁸

⁶⁸ Retomarei essa fala do professor Pedro mais adiante.

Conforme indicado no PPP da escola, as ações pedagógicas buscaram estar em consonância com os documentos curriculares da RMEF, ou seja, atualmente com a PCF (2016). Uma relação que se estabeleceu, conforme afirmado pela supervisora Roberta, por um empenho da equipe pedagógica em ler e discutir a PCF (2016) antes dos encaminhamentos propostos aos professores na construção do currículo escolar, os *Conteúdos Mínimos*.

As ações da escola dialogaram com as ações da RMEF e a construção do currículo escolar foi de suma importância na aproximação da PCEdF (2016) com os planejamentos pedagógicos dos professores de Educação Física e na relação que estabeleceram com o documento como um todo, contribuindo para firmar um caminho que a escola já vinha buscando construir com a Educação Física. Nesse sentido, a PCEdF (2016) pôde complementar e qualificar o trabalho pedagógico da escola. Houve, nesse sentido, diálogo entre os tempos e espaços de construção de currículo da escola e da RMEF.

Foi possível perceber também que, para além dos *Conteúdos Mínimos*, os próprios elementos presentes no modelo de planejamento pedagógico dialogam com discussões que estão presentes na PCF (2016), como por exemplo, inclusão, interdisciplinaridade, assim como com outros aspectos que são destacados na parte que trata especificamente dos desafios curriculares, didático-metodológicos e interdisciplinares da Educação Física. Pode-se afirmar que os elementos do planejamento estimulam o *pensar sobre* algumas questões abordadas na PCF (2016) e que, se desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos professores, podem contribuir para qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto, abro um parêntese para refletir sobre o modo como geralmente são recepcionadas (e mesmo apresentadas ou ensinadas) as teorias curriculares ou teorias presentes no campo de estudos sobre currículo na formação tanto inicial quanto continuada de professores (de todas as áreas). E faço isso também no sentido de uma autocrítica, porque, em alguma medida, penso ter reproduzido aspectos dessa compreensão ao longo de minha formação, inclusive durante o Mestrado. De modo geral, as teorias do currículo são agrupadas e apresentadas em blocos (tradicionais, críticas e pós-críticas, com algumas pequenas variações) e temporalmente localizadas, nessa ordem, conforme contextos espaciais e temporais de constituição. Sei que essa organização responde a fins didáticos, mas o que geralmente não se esclarece – ou talvez não se compreenda – é que esses blocos, e as distintas teorias que os integram, não se sucedem no tempo de forma cronológica e etapista, como se as teorias críticas, por exemplo, superassem as tradicionais, e as pós-críticas, por sua vez, superassem ou suplantassem as primeiras. Semelhante mal-entendido também é verificado no âmbito das

concepções pedagógicas da Educação Física ou no modo de contar a história da Educação Física no Brasil, reproduzindo certa perspectiva etapista e linear de história. Na verdade, e os dados dessa investigação parecem reforçar isso, essas teorias e suas categorias e conceitos coexistem simultaneamente, na medida em que elas se relacionam à processos sócio-históricos, que seguem em plena vigência. Nesse sentido, uma leitura apressada sobre os documentos político-curriculares da escola e, especialmente, sobre o instrumento de planejamento desenvolvido e atualmente adotado na instituição, poderia supor que eles simplesmente reproduzem aspectos das teorias tradicionais do currículo, preocupadas, como vimos na introdução, em *fazer* um currículo, por meio de categorias como objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação, eficiência etc. (SILVA, 2002). De fato essas categorias são as que integram a primeira parte dos planejamentos e as merecem grande parte da atenção das supervisoras no diálogo com os professores de Educação Física, nos distintos espaços e tempos investigados durante a pesquisa. A própria preocupação com um *instrumento de planejamento* remete ao ideário tecnológico característico das teorias tradicionais de currículo. O que não se pode perder de vista, no entanto, são os *fins* para os quais esses *meios* se dirigem, expressos, entre outros, na concepção ético-política de educação e escola que vimos, por exemplo, ao analisar o PPP da instituição. Ignorar os meios – mas também a crítica a eles –, assim como se ignorou, por exemplo, a didática no âmbito da formação de professores por parte de parcela do pensamento crítico da Educação Física, conforme vimos Bracht e Caparroz (2007) denunciarem anteriormente, contribui para a dificultar a construção de uma nova *tradição* para a prática pedagógica em Educação Física (GONZALEZ; FERNSTERSEIFER, 2010). Nessa mesma direção, é preciso também atentar às especificidades de cada área de conhecimento e dos componentes curriculares (algo que as supervisoras procuram respeitar, já que não dizem o que os professores devem ensinar, garantindo a autonomia de cada área e disciplina, inclusive dos de Educação Física), uma vez que seus objetos de conhecimento (e, portanto, de ensino) se modificam e se reconfiguram a partir das transformações internas de cada área e disciplina, como temos visto no caso das Línguas (com os gêneros do discurso) e da Educação Física (com a cultura corporal de movimento), apenas para citar dois exemplos. Nesse sentido, é preciso que a *forma* (planejamento) expresse também a lógica interna do conteúdo (objeto de ensino). Somente assim poderemos, em algum momento, pensar em superar a hegemonia da ferramenta.

No entanto, a tradição (ou tradições, já que, como disse, se procura respeitar a autonomia das áreas e componentes curriculares na instituição) que a escola tem buscado consolidar

demanda rotinas e ritmos que envolvem todos os profissionais e que requerem tempo e empenho para serem assimiladas. Nesse sentido, pode-se pensar nos *tempos* que afetam a relação com a PCeDF (2016), e que contribuem para os diferentes modos de relação e diálogo que os professores de Educação Física estabelecem com os documentos político-curriculares da RMEF e da escola. A participação nesses espaços e tempos coletivos da escola e da RMEF, como vimos, se mostrou fundamental na relação que cada um dos professores teve/tem com a PCeDF (2016). Essa temporalidade, por sua vez, tem relação direta com a forma de contratação dos professores e demais profissionais da escola, conforme já comentando anteriormente. Ao contextualizar, no terceiro capítulo, a forma como a PCeDF (2016) foi elaborada e a construção dos documentos na escola, descrita nas seções anteriores, atento para a questão de que o envolvimento dos professores nesses momentos influencia a aproximação ou o distanciamento com a PCeDF (2016). Contudo, o compromisso da instituição com a qualidade do trabalho pedagógico, a persistência das supervisoras – ao longo dos últimos anos, em geral, e durante o período da investigação, em específico – e a boa vontade e disposição dos professores de Educação Física – mesmo que às vezes contrariados –, permitiu que, ao longo do ano, os professores também fossem assimilando exigências e, sobretudo, contribuindo com essa história e tradição. Falsarella (2018) chama atenção de que as tradições escolares não apenas se reproduzem, mas também são inovadas e transformadas a partir das ações dos sujeitos, o que pode provocar tanto avanços quanto retrocessos.

Durante entrevista, a supervisora Ana fez algumas considerações a respeito do trabalho da Educação Física na escola que podem ilustrar algumas questões nesse sentido:

Então, eu queria falar sobre o que é positivo e o que não é tão positivo. É que hoje em dia a gente consegue trabalhar com Educação Física, de verdade, existe aula de Educação Física de verdade, pelo menos aqui. Em outros momentos dava-se a bola e ia ler o jornal e, eu não estou inventando, não estou fazendo uma firula, é de verdade. E hoje em dia a gente consegue trabalhar, por exemplo, *Jogos e Brincadeiras* como prática de Educação Física, e aqueles esportes na natureza [*Práticas corporais alternativas e na natureza*] também, que é para além do *quarteto fantástico*. E o que eu acho que é negativo, é que o perfil do professor que se adéqua à essa escola, ele permanece. Se não, ele não volta nunca mais ou ele bota a perder o trabalho, embargando, tentando resistir o máximo que ele puder. Então tem muito a ver com o perfil do professor, que também é uma forma de resistência, que nem todos os professores da área pensam assim dessa forma (ENTREVISTAS COM AS SUPERVISORAS, 08/04/2019).

Constata-se que a diante dos avanços obtidos e reconhecidos pelas supervisoras ocorre a persistência com o tipo de trabalho construído na escola. Por esse trabalho contribuir com uma Educação Física “de verdade”, compreende-se que as ações devem continuar nessa direção, mesmo que enfrentem, em alguns momentos, resistência por parte dos professores. O

recorte dessa fala poderia supor que, na opinião da supervisora, para que a Educação Física “de verdade” ocorresse, bastaria trabalhar conteúdos para além das modalidades esportivas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física (futebol, basquete, handebol e voleibol – o “quarteto fantástico”, por ela referido). No entanto, relembro, que foi enfatizado pela mesma supervisora que as aulas de Educação Física precisam ter momentos teóricos e a necessidade de ocupar outros espaços além da quadra, ou seja, o entendimento que possuem contribui para que não só os conteúdos sejam diversificados, mas também para que outras dimensões do conhecimento sejam desenvolvidos.

Com isso, as análises e discussões acumuladas até aqui demonstram que o trabalho pedagógico da escola foi de suma importância na relação que os professores de Educação Física puderam estabelecer com a PCeDF (2016), pois o documento não foi esquecido ou deixado de lado como, por exemplo, relatei em momentos da minha trajetória ou como foi retratado na pesquisa de Assereuy (2013), que apesar daquela rede de ensino possuir uma proposta curricular, ela foi esquecida na escola pesquisada, fazendo com que os professores de Educação Física, que se preocupavam com o planejamento e o faziam inclusive coletivamente, ficassem sem uma sistematização curricular do conhecimento da área. No caso, a PCeDF (2016) somou-se a um trabalho pedagógico que estava em percurso, o que resultou em condições favoráveis no sentido do desenvolvimento das práticas curriculares. Desta forma, a PCeDF (2016) pôde qualificar o trabalho de Educação Física na instituição, subsidiando a elaboração do currículo da escola, sobretudo, sistematizando o conhecimento da área, o que contribui para garantir que, mesmo com a rotatividade de professores observada (três dos cinco professores investigados atuavam na escola pela primeira vez), ocorresse uma continuidade do trabalho no componente curricular e uma progressão, mesmo que ainda insipiente, no trato com o conhecimento a ser desenvolvido com os estudantes. Ou seja, utilizando as expressões da supervisora Roberta, o trabalho sistematizado por meio do currículo da escola deixou um lastro que, a cada ano, espera-se que tanto os professores que permanecem quanto aqueles que chegam continuem com o trabalho validado por outros professores no ano anterior, mas que também, ao se valerem dessa experiência, possam contribuir para sua melhoria.

5.4 DOS MODOS DE RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A PCeDF (2016)

Nesta seção, sistematizo e analiso o que os professores pesquisados expressaram sobre as práticas curriculares da escola e também sobre a PCEdF (2016) nos diversos momentos da investigação, para além do que foi possível notar nos seus planejamentos pedagógicos, fonte principal (embora não exclusiva) do item 5.2 deste capítulo. Os professores de Educação Física, atores educacionais ativos, manifestaram nestes momentos, de diferentes formas, anseios, preocupações, o que discordam/concordam, o que compreendem, suas fragilidades e vulnerabilidades, aproximações/distanciamentos diante da relação com os documentos que buscam orientar e estruturar suas práticas.

Início por uma situação que ocorreu na primeira reunião do grupo, quando eu e o Prof. Dr. Jaison J. Bassani solicitamos que os professores presentes (Pedro, Joice, Antônio, Lucas e Laura) comentassem sobre suas práticas, considerando que o primeiro trimestre estava se encerrando⁶⁹ e tinham, portanto, protagonizado o desenvolvimento de um planejamento trimestral. O Professor Pedro, primeiro a falar, relatou brevemente sobre sua trajetória na escola no ano anterior, quando teve que se adaptar à uma série de demandas com as quais não estava acostumado, afinal, a escola “exigia mais” que as outras nas quais tinha trabalhado, porém, em 2018, após escolher a mesma unidade no processo seletivo,⁷⁰ já sabia como funcionava e se considerava mais “adaptado” ao trabalho da escola. Contudo, não estava de acordo com os *Conteúdos Mínimos* da Educação Física, pois:

[...] já estão “postos” pela escola para o ano todo e que ele acha que são muitos conteúdos. Então não se aprofunda em nada, são “pinceladas” um pouco de cada coisa e isso faz com que os alunos não se desenvolvam em certas modalidades como ele gostaria de fazer com o basquete, por exemplo. (REUNIÃO DE GRUPO, 26/06/2018).

Apesar do professor Pedro compor o grupo de professores de Educação Física do ano anterior, pouco participava dos momentos coletivos, principalmente daqueles realizados no período noturno, por conta de acumular outros trabalhos em academias de ginástica e musculação, se ausentando justamente nos momentos em que foram realizadas as discussões e a elaboração dos *Conteúdos Mínimos*.

Após sua fala, Joice, que ingressou em 2018 na unidade, também se referiu a esse documento como sendo “imposto” e compartilhou da mesma ideia de que achava que era “muita coisa para um trimestre” (REUNIÃO DE GRUPO, 26/06/2018).

⁶⁹ Embora estivéssemos no final do mês de junho, o primeiro trimestre havia se estendido por conta das greves, conforme relatado anteriormente.

⁷⁰ O professor Pedro ficou com as turmas com as quais atuava até meu afastamento para estudos.

Diante das manifestações de Pedro e Joice, a professora Laura interveio afirmando que não possuía a mesma sensação em relação ao documento, pois acreditava que ele facilitava a sua organização durante o ano e acrescentou que a forma como eles se expressaram parecia desmerecer todo o trabalho feito pelos professores no ano anterior. Nesse momento, eu (que fazia parte do grupo em 2017) e ela aproveitamos para comentar como ocorreu a elaboração do documento (já descrito anteriormente) e com qual intuito, destacando que possivelmente o mesmo necessitaria de ajustes e que os professores da unidade daquele ano seriam responsáveis por opinar e sugerir alterações a partir do uso na orientação de suas práticas, algo que talvez não havia sido esclarecido aos novos professores.

Essa situação demonstra a diferença entre os professores a respeito da prática curricular da escola expressa pelos *Conteúdos Mínimos*. Embora todo o processo de elaboração do documento tenha ocorrido a partir da construção coletiva com o grupo de professores de Educação Física e com vistas a ser praticado e modificado durante o período de três anos, conforme previsto no PPP da escola, a rotatividade dos professores por conta das remoções dos efetivos e da troca dos ACTs, que inevitavelmente ocorre todo ano, não é possível garantir que os novos compreendam a dinâmica da escola e, sobretudo, sintam-se parte da ideia de processo e continuidade que as supervisoras relataram que a escola tem buscado. As próprias supervisoras, como vimos, também destacaram o aspecto da validação e desenvolvimento de conteúdos programados por *outros* docentes como uma das maiores dificuldades enfrentadas por elas e pela instituição no âmbito das práticas de planejamento. Como vimos acima, a professora Laura, ao reivindicar o reconhecimento do trabalho que ajudou a construir, demonstra que o currículo escolar, sistematizado a partir PCEdF (2016), tem e terá momentos de rupturas, mas há também permanências, principalmente no trabalho daqueles que se envolveram (se envolvem no presente e seguirão se envolvendo no futuro) com os processos de construção, discussão e revisão.

Em qualquer instituição que os professores exerçam suas atividades, elas sempre serão influenciadas pela organização de cada unidade. Segundo Sacristán (2017, p. 167),

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 marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Como foi visto, essas questões são parte da cultura da escola, mas que no caso da escola pesquisada, tensionam uma cultura escolar mais ampla, com a qual pode ser que alguns professores de Educação Física não estejam estão acostumados.

Também nas reuniões de planejamento e nas entrevistas, os professores expressaram suas opiniões, questionamentos e sentidos que atribuem ao trabalho que desenvolvem, tendo o documento curricular da escola como estruturador de suas práticas. O professor Pedro, por exemplo, para além da fala na reunião do grupo, também manifestou o seu descontentamento com os *Conteúdos Mínimos* nas reuniões de planejamento do 2º e 3º trimestres, mobilizando os mesmos argumentos, de que era muita coisa para um trimestre e que tinha dificuldade de se organizar dessa forma. Nos dois momentos houve explicações das supervisoras Karina e Roberta sobre os motivos que levaram a escola a fazer essa escolha e também alertaram sobre as contribuições que os professores poderiam e deveriam dar em relação ao documento. A tentativa de trabalho com um conhecimento sistematizado curricularmente para Educação Física a partir dos pressupostos da PCEdF (2016) gerou tensões entre professores e supervisão pedagógica.

Ainda, na reunião de planejamento do 3º trimestre, diante da fala de Pedro, a professora Joice disse, considerando alguns exemplos das aulas que desenvolveu durante o ano, que teve que estudar e buscar parcerias com outros professores/profissionais, pois não trabalhou apenas com conteúdos com os quais tinha “facilidade”, relatando que foi uma experiência que “valeu a pena”, pois a receptividade dos estudantes a esses “novos” conteúdos foi marcante em seu trabalho. Completou afirmando que os *Conteúdos Mínimos* colocaram o desafio de não ensinar apenas aquilo que ela gostava e por isso pôde proporcionar aos estudantes vivências em outras práticas corporais existentes. Nota-se nessa passagem a mudança de postura da Joice, que passado um tempo maior de trabalho a partir dessa estrutura curricular proposta pela escola, expos uma opinião positiva em relação ao documento diante do que chamou de “desafio”.

Durante as entrevistas, os professores de Educação Física também expuseram suas opiniões a respeito dos *Conteúdos Mínimos*. Embora não houvesse uma pergunta específica sobre esse documento, foi um assunto que surgiu ao falarem do trabalho na escola e de suas práticas pedagógicas, como pode ser percebido na fala do professor Antônio:

Alguns objetivos ficam ali e se tornam difíceis de serem atingidos [...]. Talvez um pouco de flexibilização deles para a realidade. Chegar assim: “Tá, isso tem que ser cumprido, nesse período”. Mas da forma como está ali, como ele parece que a gente tem que cumprir todos aqueles objetivos... Só que, na prática, quem falar que cumpriu todos aqueles ali com todos os alunos, só para não ficar, não sei... De que forma esse material poderia ser apresentado para que não ficasse de uma forma assim para o

professor? Eu me esforcei ao máximo e não consegui atingir os objetivos aqui, né? *Isso é muito frustrante* (ENTREVISTA PROF.º ANTÔNIO, 12/09/2018; grifos meus).

Também foi recorrente a manifestação do professor Pedro em relação aos *Conteúdos Mínimos* durante a entrevista, ao falar do trabalho na escola:

É discordar da forma como a coisa tem que ser enquadrada. Eu acho que devia ser um pouquinho diferente. Acho que o profissional deveria ter um pouquinho mais de autonomia. Acredito que, até estava tendo uma discussão com nossos colegas lá embaixo... Sexto ano em diante, nove conteúdos mínimos por ano é muita coisa, se tornam “máximos”, porque se for contar o tempo de trabalho hábil, não tem um mês para cada conteúdo, né? E a gente não tem três objetivos por trimestre, a gente tem três conteúdos [...]. Não é uma dificuldade porque eu acabo me adequando ao que a escola pede, mas eu acho que a escola tem que ser mais flexível em cima disso. Eu acho, que a partir do sexto [ano do Ensino Fundamental], de repente reestruturar a forma e ter seis conteúdos no ano e deixar mais a critério do professor a sequência que ele quer trabalhar esses conteúdos. Que a gente sabe que não tem tanta flexibilidade assim (ENTREVISTA PROF.º PEDRO, 18/12/2018).

A partir dessas passagens, percebe-se que a relação com o documento proporcionou distintos sentimentos aos professores pesquisados, como “satisfação” e “frustração”. Joice se sentiu satisfeita perante o trabalho com as parcerias, que permitiu proporcionar práticas corporais diferenciadas aos estudantes. Essa satisfação também foi relatada acima, quando reportou o trabalho com a questão da participação dos transgêneros nos esportes. É como se o esforço dispendido na preparação e elaboração dos planejamentos com conteúdos desafiadores permitisse, diante da receptividades dos estudantes, uma recompensa pelo trabalho. Contudo, o contrário também é retratado pelo professor Antônio, quando não consegue cumprir com os objetivos da PCEdF (2016), mesmo diante de um grande esforço. Creio que, apesar de provocar um sentimento ruim para o professor Antônio, diante da impossibilidade de dar conta de todos os objetivos, para todos os estudantes de suas turmas, o próprio *sentimento de frustração* deve ser interpretado de forma positiva, porque ele expressa um descontentamento e uma inconformidade que só foram possíveis em função da perceptível distância entre o planejamento e a prática pedagógica. E essa percepção, por sua vez, só ocorreu porque havia um conhecimento curricularmente estabelecido para a Educação Física. Aqui, mais uma vez, torna-se necessário enfatizar, apoiada em Bracht *et al.* (2014, p. 53), que esses e outros “insucessos” da prática pedagógica devem ser tomados como elementos para refletir sobre ela, não para imobilizá-la. O sentimento do docente, que lhe causa incômodo, e a queixa (legítima) que dele decorre, não devem ser dirigidos, portanto, ao currículo da escola e à PCEdF (2016) – embora esses e outros documentos político-curriculares devam ser criticados –, mas à compreensão das

causas que impediram que os objetivos estabelecidos pudessem ser atingidos a contento por professores e estudantes.

Os professores Antônio e Pedro acreditam que deveria haver uma “flexibilização” em relação ao documento da escola para a Educação Física, como vimos acima. Pedro realiza outros apontamentos na direção da flexibilização, quando diz em entrevista:

Então eu trabalho, eu gosto muito do que eu faço, só que eu acho que às vezes a gente tem que ter um pouquinho mais de liberdade, um pouquinho mais seria mais legal. A gente perde coisas, a gente deixa de ganhar, às vezes até penso que o pensamento é legal, a forma como... Até eu entender, demorou... Que tem uma sequência lógica, que tem uma estrutura, mas o problema é que eu digo e faço uma divergência nesse ponto de vista: é que numa escola tão grande, que têm vários ACTs todo ano e eles nunca se repetem, é complicado querer montar uma sequência a partir da cabeça de 2 ou 3 efetivos que [a escola] tem, sendo que têm 3, 4 vagas que aparecem [...]. Eu mesmo não sei onde que eu vou estar o ano que vem, entende? Queria estar aqui? Quero. Vou conseguir? Também não sei, sabe? Então eu acho que fica ruim eu deixar um trabalho predeterminado para quem chega aqui o ano que vem. Às vezes a gente perde oportunidade de trabalhar em cima disso, de pegar um baita de um profissional numa área [se refere à um conteúdo ou prática corporal específica] e aquela área não está encaixada naquele ano para ele. Então acho que tem que deixar assim: nada que não fuja à nossa matriz curricular está errado, está certo. Então eu acho que essa é a minha dificuldade, não é nem uma dificuldade, é uma coisa que eu não concordo... (ENTREVISTA PROF.º PEDRO, 18/12/2018)

A entrevista com o professor Pedro foi realizada no final do último trimestre e nota-se que ele assume que “demorou” para compreender a dinâmica do trabalho com os *Conteúdos Mínimos*, mas que, mesmo assim, gostaria de ter mais liberdade e mais autonomia para organizar suas práticas na escola. Há dois aspectos em sua fala que devem inicialmente ser problematizados: o primeiro é considerar que a elaboração do documento contou com a contribuição somente dos efetivos e, o segundo, ao afirmar que os ACTs nunca se repetem. A elaboração dos *Conteúdos Mínimos* foi realizada agregando a contribuição de todos os professores presentes nas reuniões em 2017, efetivos e ACTs e, também, embora a rotatividade dos professores seja um problema, como já alertado em várias passagens da presente investigação, é possível que eles retornem no ano seguinte, aliás, ele mesmo retornou para a escola e ainda deseja retornar. É esperada a contribuição de todos os professores, efetivos e ACTs, ao longo e ao final do ano letivo, para a reestruturação dos *Conteúdos Mínimos* da escola de 2017 a 2019, conforme já demonstrado constar no *Plano de Gestão* do PPP, no item 5.1. da presente pesquisa, ou seja, é previsto que por pelo menos três anos os professores atuantes na escola deixem suas sugestões e contribuições a respeito do currículo da unidade.

Ocorre que nos momentos pedagógicos coletivos em 2018, nos quais ele poderia apontar sugestões e críticas, apenas expos sua discordância, possivelmente porque, como afirma nessa passagem, não gostaria de deixar algo predeterminado para os professores do ano

seguinte, expressão de uma certa “regra de ouro” do campo da moral, que estabelece “não fazer com os outros aquilo que não desejo que façam comigo”. Nessas passagens vemos duas sugestões interessantes e legítimas manifestadas pelo docente: diminuir a quantidade de objetivos e deixar que os professores organizem a sequência e a ordem dos mesmos ao longo dos trimestres; estabelecer os conteúdos por ano ao longo do ano letivo um determinado ano do Ensino Fundamental, mas não fixar a ordem na qual serão trabalhados, permitindo que o professor o faça em seus planejamentos.

Em relação à flexibilização, é importante ressaltar que, conforme demonstrado no item 3.1 do capítulo 3, não há na PCEdF (2016) especificação das modalidades esportivas ou das práticas corporais a serem desenvolvidas pelos professores de Educação Física no decorrer dos anos do Ensino Fundamental. O que existe são algumas sugestões dentro de um bloco de conteúdos, expressos pelos seus objetivos, eixos e dimensões do conhecimento. Além disso, a PCEdF (2016) afirma explicitamente, em dois momentos – sendo o segundo deles abaixo citado especificamente relacionado ao processo de formulação dos objetivos e conteúdos –, a importância de garantir a autonomia pedagógica dos professores:

A autonomia pedagógica de professores/as para a formulação de suas estratégias de organização didática e de sequência de atividades (que devem estar de acordo com a natureza variada das diferentes dimensões dos conteúdos da Educação Física) é indispensável. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 141).

No âmbito desta Proposta Curricular, buscou-se preservar a autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente de professores/as e estudantes, na medida em que a forma como foram delineados os conteúdos e os objetivos permite - e, em alguns casos, demanda - escolhas, opções, ampliações, alternativas, aprofundamento e especificações (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 148).

Os *Conteúdos Mínimos* da escola seguem a mesma orientação, porém foi pré-estipulado quais conteúdos e objetivos principais mas não quais práticas/modalidades deveriam ser trabalhados em cada ano e em quais trimestres, não se tratando de um currículo fechado. Pedro e Antônio, ao reivindicarem liberdade e autonomia, talvez apresentem, por um lado, uma crítica implícita contra qualquer forma de estruturação curricular da disciplina, pois gostariam de planejar as atividades somente a partir de seus próprios gostos e competências. Por outro lado, há nessas considerações, também presentes nas preocupações das supervisoras, como vimos, um limite, difícil de contornar, dos processos democráticos e coletivos retratados na escola – mas possivelmente presente também em outras instituições: o que fazer com a vontade do outro quando ela não é coincidente com a vontade “coletiva”? Como integrar os sujeitos que chegam e saem da instituição constantemente à uma história em construção (portanto, que se

encontra cravada no presente, mas ancorada no passado e que perspectiva o futuro), que é mais perene do que eles? Como olhar para escola como um todo e não apenas para “suas turmas” e “seus” trabalhos pedagógicos específicos? Esses são certamente desafios que se somam àqueles já previstos na PCEdF (2016) no que se refere à construção cotidiana da Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

Sacristán (2017) contribui para a reflexão dessas questões quando discorre sobre duas situações: a primeira seria a de um “professor executor de diretrizes”, que não possui abertura para reflexão e escolhas nas condições concretas de atuação e resolve os problemas a partir de teorias e “técnicas-padrão”; esse seria considerado “um professor desprofissionalizado”. A segunda seria a busca por garantir a autonomia através do que chama de “individualismo profissional”, escolhendo e tomando decisões a partir do que sozinho acredita ser o correto, o que Sacristán (2017) afirma que não seria o caminho desejável para a construção de um projeto pedagógico coerente com as necessidades da escola e dos estudantes. Diante dessas situações, defende que é preciso que exista “uma instância modeladora de currículo no nível supraindividual”.

Essa coerência do tratamento para os alunos e a busca de objetivos comuns, a longo prazo, deve ser produzida por uma equipe de professores em conjunto que proponha estratégias congruentes e chegue a significados mínimos compartilhados que o currículo global deve ter para seus alunos (SACRISTÁN, 2017, p 195-196).

Sacristán (2017) argumenta ainda que isso poderia subtrair a autonomia dos professores em relação à capacidade de iniciativa individual, contudo, oferece, em troca, um projeto global mais coerente e uma profissionalização compartilhada com seus pares, algo que confronta até mesmo a visão conservadora de educação que comumente busca colocar obstáculos e questionar estruturas sociais de funcionamento coletivo.

Para a construção de um projeto tal como aponta Sacristán (2017), é necessário que os professores tivessem uma compreensão do sentido da Educação Física na escola em uma sociedade republicana. Para Bagnara e Fensterseifer (2019), esse seria um desafio político na formação inicial dos professores de Educação Física, que até possuem o contato com textos e reflexões que discutem a responsabilidade social da escola, mas que, diante de um currículo que de forma hegemônica se preocupa com o movimento corporal, o desenvolvimento psicomotor, a melhoria da aptidão física e o ensino dos esportes, a relevância dos assuntos que tratam criticamente o papel da Educação Física na escola e problematizam politicamente a educação acaba sendo prejudicada. Os autores apontam para uma situação de “orfandade do debate político” na formação inicial, o que contribuiria para o fato de os professores

conhecerem superficialmente os documentos escolares, como o PPP, por exemplo (BAGNARA, FENSTERSEIFER, 2019, p. 280). Nesse sentido,

[...] é possível suspeitar que a desconsideração acerca dos aspectos legais pode indicar um déficit de sentidos republicanos (governo de leis forjadas e revistas pelos sujeitos nela implicados) e democrático (expressão dos desejos das partes envolvidas) no âmbito da educação escolar. Isso pode indicar também uma noção equivocada de autonomia, pois toda e qualquer instituição republicana tem uma autonomia relativa, o que significa não poder ignorar os marcos legais que a orientam (BAGNARA, FENSTERSEIFER, 2019, p. 281).

Nesse sentido, pode-se questionar uma flexibilização e uma autonomia em nome de que/quem? Pensando a partir de qual projeto de escola? De quais significados para e da Educação Física? Ou seriam reivindicadas por conta das dificuldades enfrentadas principalmente em trabalhar conteúdos com os quais os professores não estavam acostumados ou retardar àqueles que têm preferência?

É possível supor que uma maior tomada de consciência política dos professores em relação ao sentido da escola poderia influenciar o envolvimento dos mesmos na construção de um projeto de Educação Física significativo nesse sentido. A escola lócus da investigação, ao propor espaços de construção coletiva do PPP, do currículo da unidade, do planejamento, juntamente com a RMEF, que também propõe esses espaços na formação continuada, principalmente em relação à elaboração e reflexão sobre o currículo, tensionam tanto a formação inicial quanto a cultura escolar relativa à Educação Física. Além disso, o chamado para os professores compreenderem esses processos a cada ano, repetitivamente, como apontaram as supervisoras e também a retomada constante das discussões na formação continuada, são ações que tentam dar conta das rupturas na participação dos professores nesses espaços e, também, de problematizar criticamente a realidade do trabalho na escola. Nesse sentido, contam o tempo do professor na RMEF, na escola, o tempo que dedicam ao planejamento e à formação em suas horas/atividades, enfim, os tempos que afetam a relação com os documentos.

No entanto, ao afirmar que todo o contexto institucional – que pode-se considerar como a cultura da escola – tensiona de modo a provocar incômodos, frustrações, desejo de maior liberdade etc., pode-se constatar que impulsiona para que ações ocorram na escola e nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que talvez não ocorreriam em outros espaços que não se preocupam com a organização do componente curricular. É possível notar a relação com o planejamento pedagógico, resultado dessas ações, quando os professores falam sobre o que os deixam realizados:

Eu me sinto realizado quando eu planejo algo desde o planejamento trimestral, anual e da aula. Eu planejo algo, venho com aquilo para aula, e tenho que fazer poucas variações pra dar certo. Isso me deixa bem feliz. Algo que eu trouxe e atingi quase todos os meus objetivos com a maioria dos alunos, um ou dois que eu sei que vão conseguir recuperar depois o que não conseguiram naquela aula. Me deixa bem realizado assim... planejar você tem que planejar e botar em atividade e dá certo essa recompensa é a minha pelo menos, que eu gostaria (ENTREVISTA PROF.º ANTÔNIO, 12/09/2018).

Quando a gente programa e planeja alguma atividade e os alunos compreendem a atividade, e a atividade é melhor do que o que a gente espera deles (ENTREVISTA PROF.º LUCAS, 01/10/2018).

Sinceramente, esse ano por fim foi tão bom que eu não eu não tive essa dificuldade [no desenvolvimento do planejamento], tipo assim, os conteúdos que eu tive que correr atrás, acabou sendo prazeroso e tranquilo. Eu consegui, da forma que eu planejei, consegui fazer tudo certinho (ENTREVISTA PROF.º PEDRO, 18/12/2018).

Percebe-se novamente o sentimento de *recompensa* com o trabalho pedagógico, quando a aula “dá certo”, quando os estudantes respondem “bem” à atividade, participam, compreendem. E os professores associam essa satisfação como recompensa ao planejarem, ao esforço que dedicam na pesquisa e na elaboração, no esforço de *correr atrás* para organizarem suas práticas pedagógicas. O que pode levar a afirmação de que, para os professores investigados, o ato de planejar contribui para desestabilizar sentidos e significados que atribuem as suas práticas pedagógicas. Assim, é possível questionar: teriam sentimentos semelhantes (de frustração e recompensa) os professores de Educação Física adeptos, por exemplo, do “largobol”?

Durante as entrevistas, foram realizadas questões que buscaram compreender o quanto os professores acreditam conhecer a PCeDF (2016) e a opinião que possuem sobre ela. Todos os professores afirmaram que precisam conhecer mais a PCeDF (2016): “eu acho que é um material que tem que ser lido várias vezes” (ENTREVISTA PROF.º ANTÔNIO, 12/09/2018); “eu priorizei o que eu vou precisar para fazer o meu planejamento com os 8ºs e 9ºs anos, mas ainda tenho muito que ler” (ENTREVISTA PROF.ª JOICE, 02/10/2018); “eu li, mas não foi um contato aprofundado” (ENTREVISTA PROF.º LUCAS, 01/10/2018); “eu não tenho um conhecimento profundo dela” (ENTREVISTA PROF.º PEDRO, 18/12/2018); e também a professora Laura, que mesmo com o contato prévio bastante extenso com a PCeDF (2016) em relação aos demais professores, afirma:

Eu li, reli, estudei, participei de alguns encontros, participei da fase de elaboração, de planejamento a partir da proposta para formação e mesmo assim eu acho que eu não eu não tenho segurança pra dizer que eu me apropriei dela completamente [...]. Porque é um documento complexo, precisa estudar ele profundamente. (ENTREVISTA PROF.ª LAURA, 05/04/2019).

Ao considerar válida a afirmação de Bagnara e Fensterseifer (2019), de que muitos professores não buscam conhecimento dos documentos político-curriculares ou buscam de maneira superficial, é possível afirmar que os *Conteúdos Mínimos* acabou contribuindo, contrariamente a sua pretensão, para uma relação mais superficial com a PCEdF (2016), especialmente porque os professores são novos não só na escola, mas na RMEF. Como os dados sobre os professores investigados aqui demonstram, eles não possuíam, com exceção da professora Laura, maiores conhecimentos prévios do documento, especialmente da parte que fundamenta teórica e metodologicamente as opções por certos conteúdos e objetivos para esse componente curricular, e um deles era não só iniciante na escola, mas na RMEF também, tendo se mudado de Porto Alegre/RS para Florianópolis/SC no mesmo ano ao do ingresso na escola. De modo geral, os professores buscaram pensar e elaborar seus planejamentos principalmente a partir dos conteúdos e objetivos dos *Conteúdos Mínimos*, mas com pouco ou nenhum contato com a PCEdF (2016) nos tempos e espaços de planejamento na escola, porque essa etapa de estudo do documento curricular da RMEF havia sido realizado em etapas anteriores do processo de construção do currículo da escola.

Em alguns momentos, os professores demonstraram a dificuldade em compreender elementos da PCEdF (2016), principalmente os graus de apropriação do conhecimento (“I” - Introduzir; “A” – Aprofundar; “C” – Consolidar; e “R” - Retomar), que, por ser uma questão como a todos os componentes curriculares, é apresentada e explicitada na introdução da parte II da PCF (2016), parte do documento que, por não ser específica da Educação Física (nem de “nenhum outro” componente curricular), talvez os professores não se interessem, em princípio, em consultar. Em conversa com o professor Antônio, nos entre-momentos da pesquisa, ele me revelou que não sabia o que eram as “letrinhas” do quadro de objetivos e conteúdos e, então, eu as expliquei. A professora Joice também afirmou que “tem algumas coisas que não são autoexplicativas no quadro; você precisa do texto para esclarecer” (ENTREVISTA PROF.^a JOICE, 02/10/2018). Lembre-se que as supervisoras também relataram dificuldade de compreensão em relação “as lettrinhas” que aparecem na PCF (2016) (ANA, ENTREVISTA SUPERVISORAS, 05/04/2019).

Sobre esse ponto, Laura trouxe alguns apontamentos mais aprofundados, mas nessa mesma direção, quando a questioneei sobre o que acredita ser insuficiente ou problemático na PCEdF (2016):

[...] a nossa área tem uma característica peculiar que é a complexidade. Então a proposta deixa implícita essa questão da complexidade. Porque ela está lá, têm objetivos em todos os anos e qual é a diferença de um *desfrutar* no primeiro ano e no quinto ano de *Jogos e Brincadeiras*? É um objetivo que aparece em todos os anos dos Anos Iniciais, mas qual é a diferença? Vão surgindo outros que daí se percebe, que são um pouco mais complexos, mas deixa implícito para o professor que eu posso trabalhar no pega-pega do 1º ao 9º ano. A atividade em si é a mesma, mas o enfoque que se dá, a mediação que se dá nela é muito diferente. E isso não está escrito, isso é questão de interpretação do professor. E também eu não sei se teria como fazer isso. Não tem uma resposta. Então, assim, a gente fala, eu não sei, se isso é um problema... (ENTREVISTA PROF.^a LAURA, 05/04/2019).

Nesse momento, pode-se questionar como cada professor lida com os graus de apropriação do conhecimento. Como a professora Laura afirma, essa é uma complexidade peculiar da Educação Física, pois dependem também do grau de conhecimento e de formação (profissional e cultural) que os professores possuem a respeito das manifestações da cultura corporal de movimento. Algo sobre isso pode ser percebido na entrevista com a professora Joice, quando expressou a seguinte preocupação:

Eu já estou pensando na problemática que eu vou ter o ano que vem, porque eu vou ter que trabalhar alguns conteúdos que eu já trabalhei esse ano, por exemplo, a ginástica laboral. Não tem mais o que trabalhar com eles da ginástica laboral... os oitavos e nonos, esse ano, os planejamentos foram muito semelhantes para os dois, independente de eles estarem em anos diferentes [da escolarização], porque foi o primeiro ano da aplicação efetiva da proposta aqui [na escola]. Então eles não tinham tido nada, então algumas coisas eu consegui aprofundar mais, a ponto de esgotar as possibilidades dentro daquele assunto e agora o ano que vem eu vou ter ele [o conteúdo ginástica laboral] de novo no 9º ano com mesmo conteúdo. Então têm algumas coisas que já se esgotaram... pelo menos na minha opinião não tem mais o que acrescentar (ENTREVISTA PROF.^a JOICE, 02/10/2018).

Esse problema apontado pela professora se relaciona diretamente aos graus de apropriação do conhecimento. Se em um ano da escolarização se “introduz”, em outro se “aprofunda” e em um terceiro se “consolida” determinado conteúdo, é esperado que o professor tenha ele próprio um conhecimento aprofundado da temática ou do objeto em questão, inclusive para poder dimensionar e distribuir ao longo de toda a escolarização, até que ponto significa “introduzir” e até que ponto é “aprofundar” e “consolidar”. Às vezes, os próprios professores, como os dados parecem indicar, conhecem só a “introdução” do conteúdo que estão abordando.

A questão se complexifica ainda mais se considerarmos, por um lado, amplitude e diversidade de possibilidades da cultura corporal de movimento, a qual os estudantes têm direito de conhecer e o professores, em contrapartida, o dever de ensinar. E, por outro, ao nos perguntarmos: como se conhece (e, por extensão, se ensina) em Educação Física? Segundo a PCEdF (2016), se conhece em Educação Física a partir de *diferentes dimensões* (técnica, conceitual, estética e ética) que envolvem as manifestações da cultura corporal de movimento. Portanto, em princípio, conhecemos em Educação Física prioritariamente com e pelo corpo em

movimento, mas não exclusivamente. A partir das informações produzidas na pesquisa, é possível afirmar que, embora não tenha sido a única dimensão prevista nos planejamentos e trabalhada nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física – o que certamente constitui outro avanço –, a dimensão técnica é a que recebe maior prioridade, inclusive nas situações em que os professores revelam “não conhecer” ou não ter um “domínio” (técnico) sobre certo conteúdo, ou nas parcerias que estabeleceram com colegas de dentro e fora da escola para trabalhar certos conteúdos. Não se trata de denegar a dimensão técnica, já que ela é específica dos conhecimentos da Educação Física, conforme reconhece a própria PCEdF (2016), mas de chamar a atenção para que as demais dimensões não sejam esquecidas – inclusive no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Sobre a importância de existir ou não um documento orientador da prática pedagógica na RMEF, nenhum professor discordou dessa relevância. Porém, Antônio, Lucas e Pedro pontuaram que não deveria ser um documento balizador, mas apenas uma “ferramenta”, entre outras, para nortear os planejamentos pedagógicos. Para Lucas, por exemplo, a PCEdF (2016) traz uma “teoria” que é distante do que pode ser realizado na prática, porém, justifica esse distanciamento devido ao “baixo desenvolvimento motor dos estudantes”, de modo semelhante à assertiva que fez a respeito das dificuldades que ele identifica no planejamento de suas aulas, anteriormente discutida. O professor Pedro utiliza uma metáfora para explicar o que pensa da PCEdF (2016) como documento norteador: “eu acho que ela não pode ser o recheio do bolo, entendeu? Ela tem que ser a farinha para tu fazer a massa do bolo, mas não seu recheio”, e sua justificativa ocorre principalmente por entender que, ao constituir o recheio – parafraseando suas palavras –, joga-se “fora as experiências [corporais, no caso aqui, esportivas] que você teve na Educação Física”, no sentido de não poder trabalhar com determinada prática corporal com a qual o professor mais tem afinidade/experiência – no seu caso específico, com o basquetebol – porque ela não está prevista para aquele ano com o qual ele está trabalhando (ENTREVISTA PROF.º PEDRO, 18/12/2018). Isso reforça, mais uma vez, a ideia de que, em parte, ignoram os marcos legais que orientam as ações da escola como instituição republicana, como apontam Bagnara e Fensterseifer (2019).

Já para Joice e Laura, a PCEdF (2016) contribuiu na compreensão de processo de ensino e aprendizagem que se complexifica e na garantia de oferecer um conhecimento para além do que os professores possuem afinidade em trabalhar:

Eu acho bem importante porque antes a gente chegava e fazia o que a gente tinha mais vontade de trabalhar, vamos dizer assim, a gente não seguia, no primeiro ano, eu vou trabalhar isso, isso, isso, no segundo ano eu vou trabalhar isso, isso, isso. Não. A gente trabalhava o que a gente tinha mais afinidade mesmo. A gente sabe que essa é a realidade [...]. Então não dá para gente privá-los [os estudantes] de conhecer todas as vertentes que eles teriam disponibilidade e independente da vontade do profissional que trabalha com ele ou da experiência desse profissional. Então eu acho que não tem que ser um fator limitante e, sim, agregar no sentido de abranger quanto mais vivências eles poderem ter (ENTREVISTA PROF.^a JOICE, 02/10/2018).

Facilita porque, em geral, o que eu costumo ver nos colegas, é que eles chegam muito, apesar de já terem alguns anos em escolas, sem saber o que fazer, ensinar. E aí acontece que ensinam apenas os conteúdos que têm mais facilidade, que se aproximam mais e a proposta, digamos assim, ela procura garantir o conteúdo mínimo, ela tenta *demarcar uma área do conhecimento que existe*. Se ela [a Educação Física] é um componente curricular, há algo que faz parte dela, tem um conhecimento e a proposta baliza isso, dizer o que é a área, o que precisa ensinar. É um documento, digamos assim, que apesar de ser aberto, ele não é tão restrito, não é tão restrito assim. Ele baliza a área, ele diz quais são os conteúdos, o que é necessário ensinar, como nas outras áreas, português, as orações subordinadas, a matemática tem as funções. Toda área tem uma delimitação de até onde vai o seu conhecimento específico e onde começa o outro, e a nossa área é um pouco órfã. Assim, pelo que eu conheço, são poucas as redes que têm documento próprio que oriente a área. Os PCNs era algo muito aberto, ficava a critério dos professores selecionar o que ele ia trabalhar, entendeu? E a proposta curricular da rede não, ela diz o que precisa, eu posso selecionar sim, mas dentro daquilo que está ali selecionado. Então por mais que eu não tenha domínio do conteúdo 'lutas', ele está lá e é um conteúdo da área que precisa ser trabalhado, precisa ensinar e não só ensinar aquilo que eu tenho facilidade, só aquilo que eu acho que é mais interessante para os alunos. Apesar de entender que tem uma seleção, parte de uma seleção do professor, mas garante minimamente alguns conteúdos e não fica a mercê apenas de escolhas individuais (ENTREVISTA PROF.^a LAURA, 08/04/2019).

As opiniões de Joice e Laura corroboram com os esforços que têm sido feitos no campo da Educação Física, no sentido de se legitimar enquanto componente curricular na escola e, em um sentido mais restrito, corroboram com a perspectiva de processo que foi demonstrado ser uma preocupação da cultura da escola pesquisada. Resta pensar quais caminhos que a Educação Física pode ainda percorrer para alcançar esses objetivos.

Foi possível perceber, pelas vozes dos professores, que ainda há ambiguidades e conflitos a respeito da organização e sistematização da Educação Física a partir de um documento curricular, no caso, a PCEdF (2016), que se associam principalmente à formação inicial e continuada, ao tipo de contratação dos profissionais, que se reflete no tempo de dedicação que investem na atuação docente, aos espaços possíveis para a prática pedagógica em Educação Física e à compreensão que possuem do próprio documento. Se refere também à concepção que têm de escola e educação, e como a Educação Física se insere nesse contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das informações produzidas na presente investigação objetivam compreender como professores de Educação Física de uma determinada escola da RMEF dialogam com o currículo prescrito (FLORIANÓPOLIS, 2016) no planejamento de suas práticas pedagógicas.

Um dos interesses por tal investigação se pautou na minha trajetória como professora de Educação Física, brevemente relatada na introdução da pesquisa, que preocupada e atenta aos documentos curriculares da área, às formas que a Educação Física foi/é tratada nas escolas, às dificuldades enfrentadas muitas vezes de maneira solitária, ofereceu um ponto de partida para a construção das inquietações e questões que perpassaram este estudo – e que muito provavelmente prosseguirão pulsantes, mesmo após a sua conclusão.

O recorte de pesquisa foi pensado a partir do que eu conhecia, ainda que parcialmente, na visão de professora da escola pesquisa, sobre o trabalho pedagógico da instituição e do que eu observa e também participava do movimento da RMEF, especificamente em relação à formação continuada de professores de Educação Física, em relação à elaboração da PCEdF (2016), curiosidade inicial que foi posteriormente corroborada pelos estudos sobre Educação Física e práticas pedagógicas como uma situação não muito comum.

Esse interesse de pesquisa, que surgiu das reflexões e questionamentos que fazia durante minha trajetória profissional e do meu, até então, local de atuação docente, facilitou, por um lado, a entrada e o trânsito no campo de investigação, nos diversos momentos e espaços em que estive nele presente, mas, por outro, também exigiu um refinamento do olhar para práticas que pareciam tão familiares, o que no desenvolvimento da pesquisa foi ocorrendo diante das necessidades de se procurar detalhes sobre as práticas pedagógicas, analisar cuidadosamente documentos, questionar o que antes não me importava tanto, enfim, olhares e distanciamentos que eu não possuía como professora e que foram sendo construídos ao longo da investigação e também confrontados com a teoria estudada. Essa teoria considera que, entre outros elementos, para compreender as práticas curriculares de professores, os múltiplos contextos, ou, na linguagem de Sacristán (2017), os múltiplos subsistemas que fazem parte do sistema curricular, deveriam ser considerados, uma vez que eles tensionam, facilitam, direcionam as ações pedagógicas.

Como o foco da investigação se deu a partir de um componente curricular específico, a Educação Física, inicialmente, as transformações internas da área, influenciadas pelas teorias pedagógicas e curriculares em geral, foram abordadas por panorama constituído a partir de alguns estudos que permitiram demonstrar tanto a permanência de práticas tradicionais e/ou de desinvestimento pedagógico quanto inovações nos modos de pensar e fazer a Educação Física escolar. Pôde-se perceber que mesmo nas práticas consideradas inovadoras, ainda assim, a inserção da Educação Física no projeto curricular da escola é facultado ou é reconhecido pela gestão somente a partir dos resultados obtidos diante do esforço dos professores em ressignificar/legitimar a disciplina, o que foi reportado por eles, nas pesquisas analisadas no segundo capítulo, como um certo desconforto institucional que têm que enfrentar.

No terceiro capítulo buscou-se conhecer e apresentar os principais documentos curriculares da RMEF, desde a abertura política pós-ditadura civil-militar, que pudessem mostrar aspectos dos contextos de elaboração, das concepções assumidas e do diálogo que estabeleceram (ou não) entre si, com atenção especial para como a Educação Física esteve ali presente e como as políticas curriculares nacionais influenciaram elaborações, mudanças e adaptações nesses documentos. Além disso, também foram apresentados os principais pressupostos da PCF (2016), sendo aprofundada a parte que se referia especificamente à Educação Física, com ênfase no processo de elaboração que ocorreu durante a formação continuada de professores da RMEF. Esses documentos e momentos demonstraram que a RMEF, de alguma forma, possui a cultura de elaborar e discutir coletivamente seus documentos curriculares, com avanços e recuos que dizem respeito às índoles democráticas e às concepções político-ideológicas das diferentes gestões que estiveram à frente da PMF e da SME nas últimas duas décadas. As afirmações foram feitas analisando, principalmente, o que está expresso nos próprios documentos. Em diversos deles, a parceria com núcleos de pesquisa e docentes de instituições públicas de ensino superior (especialmente UFSC e UDESC) também foi retratada, inclusive como aspecto-chave na elaboração da PCeDF (2016), possibilitando inferir a existência de uma aproximação da realidade escolar da RMEF com conhecimentos acadêmicos e vice-versa, uma relação profícua para a qualificação dos processos que envolvem a educação, em geral, e a Educação Física, em específico.

Posteriormente, no quarto capítulo, os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa foram apresentados, demonstrando os deslocamentos que se fizeram necessários, justificando a escolha dos instrumentos de produção de informações e também relatando a entrada e permanência no campo de investigação, assim como as contingências que ocorreram

nesses momentos, marcados por greves, pelos afastamentos dos professores investigados para tratar de problemas saúde, etc. A escola foi apresentada, destacando seu histórico de construção, estrutura física e de pessoal, e algumas características que reportam ao seu funcionamento. Os cinco professores de Educação Física e as três supervisoras participantes da investigação foram apresentados, destacando-se características gerais de suas trajetórias de formação e de trabalho, especialmente na RMEF e na escola lócus da pesquisa.

No quinto capítulo foram feitas as análises das informações produzidas durante a investigação, buscando elementos que pudessem auxiliar na compreensão das questões propostas, que retomo uma vez mais: de que forma professores de Educação Física percebem o currículo prescrito e o integram na organização de suas práticas pedagógicas? Como estariam os professores lidando com suas atividades pedagógicas em uma unidade educativa que busca a articulação com a PCeDF (2016)? Quais são os motivos que levam a escola a buscar essa articulação? Como essa proposta estaria contribuindo ou criando obstáculos nas práticas dos professores? O que eles levam em consideração no momento de planejar e desenvolver suas aulas? Qual é o sentido que dão às suas práticas?

A análise do PPP da escola evidenciou, entre outros elementos, o desejo de construção de uma instituição comprometida com um sistema educativo de qualidade, em que os estudantes se apropriem dos conhecimentos necessários para sua formação plena e emancipada, compromisso que busca balizar as ações da escola, inclusive no que se refere ao planejamento da prática pedagógica nas diferentes componentes curriculares. Diante disso, a entrevista com as supervisoras permitiu compreender que as práticas organizativas da escola foram sendo construídas principalmente ao longo dos últimos cinco anos (de 2014 para cá), preocupadas também em atender alterações na legislação, como Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE n. 07/2010) e a adoção do sistema de Progressão Continuada pela RMEF (Resolução CME nº 02/2011), que exigiram adaptações na prática pedagógica, em lidar com a ampliação física e de matrículas – que, como foi visto, tem sido uma constante – da escola e em dialogar com os documentos curriculares da RMEF, especialmente, com a PCF (2016). Fatores que levaram a construção coletiva do modelo de planejamento pedagógico utilizado pelos professores da instituição, incluindo os de Educação Física, e dos *Conteúdos Mínimos*, que representa o currículo da escola a partir de uma reestruturação da PCF (2016) para cada componente curricular. A equipe gestora foi a principal responsável por realizar os encaminhamentos do conselho deliberativo da escola para as reuniões pedagógicas dos professores, que debateram e

deliberaram coletivamente sobre os documentos que passaram a estruturar os planejamentos de suas práticas pedagógicas.

Percebeu-se que essas construções coletivas foram qualificadas nos tempos e espaços de formação, representados pelos grupos de estudos da escola, pela formação continuada da RMEF, pela possibilidade de dedicação à formação durante as horas/atividade, pela participação nas reuniões pedagógicas e nas assembleias da escola e aquelas fora dela – chamadas pelo sindicato –, que permitem afirmar que as construções que envolvem as práticas organizativas da escola se afastaram do caráter burocrático e se aproximaram do caráter formativo e político. Considerar os contextos e os pressupostos que levaram à elaboração do modelo de planejamento pedagógico e dos *Conteúdos Mínimos* foi imprescindível para compreendê-los, como vimos, como instrumentos que visam auxiliar no sentido de um compromisso ético-político de educação e não como uma tecnificação acrítica do conhecimento.

Contatou-se que o trabalho da equipe pedagógica é favorecido pelo fato de ser formada por professores efetivos que atuam conjuntamente desde 2015/2016, e que se propôs a compartilhar ideias, discutir, fazer parcerias, como por exemplo, na elaboração do PPP, e estudar os documentos curriculares, incluindo a PCF (2016), o que certamente contribuiu na continuidade e complexificação dos processos que envolvem a organização pedagógica da escola. Além disso, foi visto que os estudos a que se propuseram também trouxeram uma compreensão de Educação Física escolar que a entende como componente curricular que faz parte e contribui no projeto da escola com um conhecimento que ultrapassa as práticas esportivas ou recreativas com um fim em si mesmas. As supervisoras relataram que esse conhecimento ocorreu principalmente devido à atenção que deram aos estudos dos documentos curriculares da RMEF, que já vinham apontando para mudanças na forma de compreender a Educação Física, o que permite afirmar que, a depender da relação estabelecida com esses documentos, eles possuem um potencial de formação no que diz respeito principalmente as mudanças pelas quais passam os componentes curriculares e a educação, de modo geral.

No entanto, conforme afirmaram as supervisoras, apesar dessa organização facilitar seus trabalhos, no sentido de orientar caminhos/elementos para os professores pensarem/sistematizarem suas práticas pedagógicas, ela não resolve todos os problemas, pois nem todos os professores compreendem e conseguem articular os elementos do planejamento e/ou se identificam com currículo da escola, o que gera tensões e resistências com as quais elas devem lidar no dia-a-dia. Isso ocorre principalmente pelas rupturas nesses processos coletivos

de construção e discussão na escola, ocasionados pela rotatividade de professores que, entre outros aspectos, não permite que participem continuamente desses tempos e espaços de decisão na escola e também de formação continuada na RMEF. Essa descontinuidade acaba exigindo, principalmente dos novos professores que chegam todos os anos, uma adaptação e compreensão – que, por razões temporais, acaba sendo aligeirada e superficial – da cultura da escola. A rotatividade dos professores, como parte da política educacional da RMEF, se mostra nefasta em relação ao que é preconizado na PCF (2016), sabotando a própria continuidade e complexificação do conhecimento escolar recomendada nesse documento.

De certo modo, as rupturas são obstáculos nesses processos, mas também são amenizadas pelas permanências, como foi visto, da equipe, dos professores que ficam e também do que é decidido/construído no coletivo e que passa a compor as práticas curriculares da escola, sua tradição, formando uma *cultura da escola*. Uma cultura que, ao incluir a Educação Física no projeto da unidade, demandando as mesmas ações pedagógicas que as de outros componentes curriculares, tensiona uma *cultura escolar* na qual a Educação Física é tratada como disciplina de segunda ordem e para a qual o planejamento pedagógico é facultativo.

Diante do contexto da unidade, analisou-se os modos como os professores planejaram e, de certo modo, desenvolveram suas práticas pedagógicas, assim como também o que expressaram em suas falas que pudessem auxiliar na compreensão que possuem da organização pedagógica que fazem, e principalmente, como dialogam com a PCEdF (2016) nesses momentos.

Apesar de inseridos em um mesmo contexto pedagógico, já era esperado que os professores planejassem de maneiras diferentes. Por isso, importou compreender quais eram as principais diferenças e a que estariam possivelmente relacionadas.

Nesse sentido, constatou-se que todos os professores de Educação Física participantes da pesquisa planejaram, pensaram sobre os elementos que compõem o modelo de planejamento da escola e buscaram utilizar principalmente os conteúdos e objetivos dos *Conteúdos Mínimos* para desenvolverem suas práticas. Ações que, segundo procurei demonstrar, estão associadas à cultura da escola, que demanda uma especial atenção ao momento de planejar junto com os demais professores e membros da equipe pedagógica, em um clima que, não isento de tensões, favorece trabalho pedagógico, além, claro, da compreensão que os professores de Educação Física têm sobre a importância desses momentos, bem como da disposição a que se colocam

muitas vezes, pois, como foi visto, discordavam de alguns pontos da organização pedagógica da escola.

As adaptações por parte de alguns dos docentes investigados, por exemplo, nos objetivos de aprendizagem de determinados conteúdos da Educação Física previstos nos *Currículos mínimos* e na PCEdF (2016), substituindo-os por outros que remetiam à concepções com foco no desenvolvimento das habilidades motoras, as desarticulações entre os elementos do planejamento ou algumas atividades/ações previstas que talvez não tenham “saído do papel”, ocorreram, como vimos, em menor grau nos planejamentos analisados. Percebe-se que essas situações estão associadas às trajetórias dos professores, que faz com que não vejam sentido em trabalhar outras dimensões que não a técnica das diversas práticas corporais, ao tempo que dedicam à atuação docente, especialmente pelo modo de contratação que os leva a dividir os tempos fora da escola com outros empregos, em academias de ginástica e musculação, por exemplo (caso de dois professores participantes da pesquisa), e aos conhecimentos que se apropriaram e se identificaram durante a formação inicial e continuada, que inferem sentidos e significados sobre os estudantes, sobre a Educação Física e a educação em geral.

Quando foi analisado item por item dos seus planejamentos, foi percebida uma diversidade significativa no que diz respeito às metodologias, utilização de recursos didáticos e instrumentos avaliativos, o que, para a Educação Física, representa um avanço, pois, não raro, é comum ver professores desenvolverem somente aulas práticas e utilizar apenas a “participação” como instrumento avaliativo. No entanto, a dificuldade com a avaliação foi expressa nas falas dos professores pesquisados e reconhecida também na PCEdF (2016) como um dos desafios da Educação Física – mas que possivelmente apareça nos demais componentes curriculares – e, por isso, deve ser discutida na escola e na formação continuada, permitindo espaços de compartilhamento entre os professores para que se possam avançar nessa etapa importante no processo de ensino e aprendizagem.

Notou-se também que os professores adaptaram atividades para os estudantes com deficiência, buscaram associar os conteúdos/objetivos do trimestre com os gêneros textuais e a saída de estudos das turmas, e, ainda, propuseram o uso de espaços alternativos da escola para as aulas. As análises dos dados permite afirmar que pensar explicitamente sobre esses elementos aproximou as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física das discussões e proposições presentes na PCF (2016) e também na PCEdF (2016), em específico, especialmente por auxiliar a pensar sobre a interdisciplinaridade, a escrita e a leitura, a inclusão e demonstrar a superação de desafios didático-metodológicos do componente curricular. Ressalto que o

planejamento, de maneira geral, pode ser considerado um avanço para a Educação Física escolar, na qual comumente são observadas práticas enraizadas que refletem o descompromisso pedagógico, em que o ato de planejar se mostra, por vezes, desnecessário.

Foi visto que os professores de Educação Física buscaram estratégias, como parcerias com os outros profissionais, o uso de vídeos tanto para demonstrar práticas diversificadas para os estudantes como para eles próprios estudarem, pesquisarem sobre elas e poderem desenvolvê-las em suas aulas. Essas constatações apontam para um avanço, mas também um problema. Um avanço no sentido da busca pela ampliação das vivências dos estudantes em práticas corporais que antes lhes eram facultadas e foram agora permitidas por conta de um trabalho sistematizado a partir da PCEdF (2016). E um problema a respeito do conhecimento na e da Educação Física, uma vez que os professores são chamados a diversificar o trabalho com as diversas práticas corporais que compõem o universo da cultura corporal de movimento, mas nem sempre possuem essas vivências/experiências. Soma-se a esse problema uma situação que se relaciona com tal constatação, quando, na fala dos professores e das supervisoras, foi expressa a incompreensão e/ou a dificuldade de trabalhar com alguns elementos da PCEdF (2016), principalmente quanto aos *graus de apropriação do conhecimento* (introduzir, consolidar, aprofundar e retomar), presentes em todos os componentes curriculares, mas que tem contornos específicos para a Educação Física. Os dados permitem afirmar que o trabalho com práticas corporais diversas daquelas comumente vistas nas aulas de Educação Física muitas vezes são abordadas apenas na perspectiva de “introdução”, pois reflete também o conhecimento que os professores possuem sobre elas, que, quando muito, está um passo à frente dos estudantes. Ainda assim, defende-se que deve ser incentivado e buscado avançar nesse sentido.

As aproximações e distanciamentos também foram notados nas observações das aulas e nas falas expressas pelos professores de Educação Física nos diferentes momentos da investigação. De maneira geral, esses momentos se associaram, em menor grau, à práticas com pouca mediação e, por vezes, descontextualizadas, reflexos de um planejamento confuso, o que permite afirmar que o instrumento não foi incorporado pelo docente como um modo de *pensar a prática*, e se associaram também à práticas com pressupostos diferentes daqueles presentes na PCEdF (2016), que embora com maior grau organização da anterior, se aproximaram de abordagens desenvolvimentistas, psicomotoras e esportivistas da área, para as quais a PCEdF (2016) se faz desabilitada por partir de concepções e, conseqüentemente, elementos didáticos

metodológicos que não contemplam a contento as práticas focadas no desenvolvimento de habilidades motoras. Em maior grau, pode-se perceber práticas mais articuladas com o planejamento e com a PCEdF (2016), preocupadas em intermediar e diversificar os conhecimentos das aulas, que buscaram em algum momento o trabalho com os três eixos previstos (*Ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos; Conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento; e Compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento*), ainda se necessite atentar para que os objetivos do segundo e do terceiro eixos não sejam esquecidos.

Ressalta-se que os professores que tiveram maior contato com a elaboração dos documentos da escola e da RMEF, com a formação continuada e que puderam se dedicar de forma exclusiva à atuação docente, demonstraram articular melhor os elementos do planejamento pedagógico e incorporá-los nas suas práticas. Contudo, mesmo no primeiro conjunto das práticas citadas, também houve avanços, ao longo do ano, na escrita dos planejamentos e na compreensão sobre a organização do trabalho da escola com base na sistematização do conhecimento, o que permite afirmar que, em diferentes graus a depender do envolvimento possibilitado aos professores nesses momentos, as formas de organização adotadas pela escola e que dialogam com ações da RMEF, contribuem para uma “roda-viva” a favor de boas práticas pedagógicas, ainda que seja um caminho em permanente construção e gerador de sensações diversas, como mostram os dados da pesquisa.

Sensações de frustração e de satisfação foram expressas pelos professores ao falarem sobre seus planejamentos. As frustrações estiveram associadas ao fato de não se adequarem ao currículo da escola, os *Conteúdos Mínimos*, e/ou não conseguirem trabalhar e avaliar a partir dos objetivos do planejamento, o que ocorreu principalmente com os professores novos, corroborando com o que foi afirmado acima, de que o ato de planejar a partir de um currículo sistematizado demanda tempo e permanência nos espaços em que ele é discutido e elaborado, o que contribui, mas não garante, para sua maior identificação e incorporação pelos professores. Percebeu-se também que os *Conteúdos Mínimos* da escola abreviaram o caminho entre os planejamentos pedagógicos dos professores que não participaram da sua elaboração e a PCEdF (2016), contribuindo com uma relação mais superficial com o documento da RMEF, até mesmo, por exemplo, não conhecendo as concepções que fundamentam as escolhas dos conteúdos, objetivos e pressupostos didáticos metodológicos.

Por outro lado, os professores relataram sentirem-se satisfeitos quando se esforçam para planejar, se esforçam para trabalhar conteúdos diferentes, pensar atividades adaptadas e tudo isso “dá certo”, ou seja, os estudantes compreendem e participam. O “dar certo” parece ser uma recompensa pelo trabalho dispendido. O esperado é que as sensações reportadas, para além de satisfação e frustração, permitam também a reflexão para ação, mesmo quando a partir das incontingências da prática e dos “insucessos”, conforme argumentado por Bracht *et al.* (2014), o que traria um constante avanço no sentido de qualificação do trabalho pedagógico.

O ato de planejar contribuiu também para desestabilizar sentidos e significados que os professores atribuem às suas práticas e, ainda, no diálogo com a PCEdF (2016) ou na tentativa de, são chamados a saírem de uma “zona de conforto” que faz com que avancem no trabalho com diferentes práticas, conteúdos, metodologias, materiais, instrumentos avaliativos, espaços, entre outros; sensações e ações que apontam para a qualificação do trabalho docente, especialmente, em se tratando da Educação Física escolar.

Acredita-se que a partir do diagnóstico e das reflexões realizadas na investigação, pôde-se, mesmo que em partes, responder as questões propostas na pesquisa. Pode-se constatar que o contexto de elaboração da PCEdF (2016) na RMEF e de construção coletiva dos documentos curriculares da escola são importantes para a identificação, compreensão e incorporação destes nas práticas pedagógicas dos professores e, ainda, que a articulação das práticas organizativas da escola com a PCEdF (2016) possui potencial de qualificar o trabalho desenvolvido pelos professores. As maiores dificuldades com o trabalho a partir desses documentos, relatadas pelas supervisoras e observadas e expressas pelos professores, são ocasionadas principalmente pelas rupturas que ocorrem devido à forma de contratação dos professores e também pela chegada de novo na escola, que sendo ACTs, não sabem em que unidade estarão no próximo ano, muitas vezes não sentem como parte dos processos e das decisões da escola, mesmo que sejam chamados a fazê-las.

A cultura da escola, manifesta principalmente nas suas práticas organizativas, mesmo diante desse contexto de rupturas permitiu aproximações do planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores com o currículo prescrito, a PCEdF (2016), o que contribuiu para a qualificação do trabalho dos professores e para reconhecidos avanços para a Educação Física escolar. Ainda que existam obstáculos em relação a alguns elementos do planejamento e a sua utilização, o que demanda tempo para assimilar questões tanto do currículo como do próprio instrumento (2016), é possível afirmar que a continuidade de

algumas ações e a constante reflexão sobre a prática, em momentos compartilhados, de estudo e de formação puderam contribuir amenizá-los. Por isso, defende-se que os espaços coletivos de construção, decisão e formação continuada, na RMEF e na escola, continuem a existir e sejam capazes de levantar as temáticas e discutir os obstáculos expressos pelos professores quando falam sobre suas práticas pedagógicas permitindo o compartilhamento e o avanço coletivos. Além disso, a necessidade de pensar em formas de continuidade e permanência que permitam maior estabilidade dos professores, se mostraram como importantes ações no sentido de continuidade e complexificação do conhecimento, tal qual proposto na PCF (2016).

Assim, encerro essas discussões na dissertação certa de que elas permanecerão se transformando na medida que haja avanços e que sejam lançados novos desafios pedagógicos e curriculares no processo contínuo que envolve o currículo. Certa, também, de que ao me lançar nesse processo formativo pude olhar de maneira mais complexa os espaços, tempos e sujeitos educacionais, o que me fará retornar à prática pedagógica transformada e com a compreensão mais qualificada a respeito dos processos que envolvem a atuação docente, o que, acredito, incidirão sobre a minha própria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Marta; CAGNATO, Euza Virgínia; DAL-LIN, Alessandra. Aulas de educação física na concepção aberta: uma experiência no ensino fundamental. **X Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, p.5218-5231, nov. 2011. Anais do X Congresso Nacional de Educação. CD-ROM.

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p.15-35, maio/ago. 2007.

ALVES, A. P. R. **Concursos públicos para professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1996-2014): uma análise das provas e de documentos político-curriculares**. 2019. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

ALVES, A. P. R. **Concursos públicos para professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1996-2014): uma análise das provas e de documentos político-curriculares**. 2019. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; AMARAL, Gislene Alves do; LUIZ, Angela Rodrigues. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, S.l., v. 31, p.143-162, dez. 2008.

ASSEREUY, Janaína Esfalsini Figueira. **Objetivação de um currículo de Educação Física: entre o prescrito e o vivido**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 41, n. 3, p.277-283, jul. 2019. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.013>.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. 344 p.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2017, Curitiba. **Anais do XIII EDUCERE**, 2017. p. 553-569.

BRACHT, Valter *et al* (Org.). **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. (Coleção Educação Física).

BRACHT, Valter *et al*. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p.9-29, jan. 2002.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, S.l., n. 48, p.69-88, ago. 1999.

BRANDÃO, Alda Maria. **Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação Física**. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão para contribuições. Brasília: Ministério da Educação (MEC), UNDIME, CONSED, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei Federal n.º 11.738/2008**. Instituir o Piso Salarial Profissional Nacional Para Os Profissionais Do Magistério Público Da Educação Básica. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília:

BRASIL. **Resolução CNE n.º 07/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p.21-37, jan. 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. *et al* (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CORD, Deisi. **A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão “frente popular” - 93/96**. 2000. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2011_9.05.07.bdc7b6441ddb9b5288785f0c69fa43bb.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação –**

COLBEDUCA, v. 3, Joinville, p. 01-12, out. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 05 nov. 2019.

COSTA, A. J. S. ; Bassani, Jaison José . Avaliação de professores de Educação Física sobre a qualidade da formação continuada promovida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Brasil). **Educacion Fisica y Deporte**, Medellín, v. 33, p. 313-342, 2014.

COSTA, André Justino dos Santos. **O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de educação física**. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DARIDO. S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2008.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p.618-633, jul./set. 2018.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaando o "novo" em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p.119-134, jan. 2011.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 02, de 14 de setembro de 2011**. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: CME,2011.

FLORIANÓPOLIS. Departamento de Educação. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis: 2000a.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n.º 2.415/1987**. Dispõe sobre a eleição de diretores nas escolas básicas municipais. Florianópolis, 1987.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n.º 2.622/1987**. Institui o Conselho Escolar nas unidades escolares na rede Municipal de Ensino. Florianópolis, 1987.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n.º 2.915/1988**. Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal.

FLORIANÓPOLIS. **O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental**. Florianópolis, 2000c.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis (Org.). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2016a. 278 p

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Matriz Curricular: Ensino Fundamental de 9 anos**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. 127 p. Em construção.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008. 211 p.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis (Org.). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2016a. 278 p.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico: uma abordagem sob o ponto de vista histórico**. Florianópolis, 2000b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes e metas para a educação: Governo da Frente Popular 1993/1996**. Florianópolis, 1993.

FLORIANÓPOLIS. **Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais de Educação**. Cláudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos (Org) Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016b. 222 p.

FLORIANÓPOLIS. **Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: percursos em Compartilhamento**. Cláudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos (Org) Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016c. 197 p.

FONSECA, Denise Grosso da *et al.* A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ÁREA DAS LINGUAGENS: ASPECTOS CURRICULARES, LEGISLATIVOS E PEDAGÓGICOS. **Cenários**, Porto Alegre, v. 1, n. 11, p.105-119, jan./jun. 2015. Semestral.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, set./dez. 2005.

GEREZ, Alessandra Galve; DAVID, Patrícia Aparecida. TEORIAS DO CURRÍCULO E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DE ONDE VIEMOS E PARA O. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, S.l., v. 8, n. 2, p.75-85, ago. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e educação física :o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109. (Coleção Debates).

GONZÁLEZ, Fernando Jaime et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, [s.l.], v. 15, n. 2, p.1-16, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.10-21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, [s.l.], p.9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GOODSON, **Currículo: Teoria e História**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis SC**. Florianópolis: O Grupo, 1993. 125 p. Registro da parceria NEPEF/UFSC - SME/Florianópolis.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade - um projeto inacabado. In: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, S.l., v. 60, p.15-35, dez. 1997. Ano XVIII.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas** (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986, (3º reimpressão).

MACHADO, T. S., *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 129-147, abril/junho, 2010. MEC, 1996.

MENDES, Diego de Sousa. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídiameducação na formação contínua de professores de educação física**. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação / investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. S.l.: Dp&a, 2003. p. 11-36, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 17, p.39-52, jun. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.218>.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu(Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 173 p.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e do Esporte: XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes**, São Paulo, v. 25, n. 6, p.23-27, nov. 2011

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 40, n. 3, p.215-223, jul. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, [s.l.], v. 28, n. 48, p.188-206, 21 set. 2016. <Http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>.

NÓVOA, Antônio. Currículo e docência: a pessoa, a partilha e a prudência. In: GONÇALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, S.l., v. 11, n. 3, p.303-318, set./dez. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. In: SACRISTÁN, G. J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Portaria nº 005/2015. Jornada de trabalhos dos servidores. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_05_2015_13.36.42.652b0eb8449d54f5533404f30c6e290b.pdf. Acesso: 24/09/2019.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p.135-147, jan. 2002.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física.** São Paulo: SEE, 2008.

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: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política / Dermeval Saviani.** 35 ed. Revista – Campinas-SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do nosso tempo: vol.5).

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 232, p.55-67, jan. 2002.

SILVA, Marcos Carneiro. Os debates no campo da educação e Educação Física escolar: as contribuições das teorias de currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 21, p.121-135, jan./jul. 2016.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, [s.l.], v. 30, n. 1, p.80-94, 29 jun. 2012. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/010283085718>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 156 p.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 22, n. 3, p.137-150, maio 2001.

SOUSA, Fábio Cunha; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O currículo e a Educação Física na rede estadual de Pernambuco: uma perspectiva interativa práxica. **Pensar A Prática**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.3-21, 28 mar. 2013. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v16i1.13003>.

SOUZA, Adriano Lopes de et al. A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p.1-17, jul./set. 2017.

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: Lamparina, 2011. p. 80-104.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. **O diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para Educação Física escolar: um estudo de**

caso. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

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: Lamparina, 2011. p. 183-206.

VAGO, Tarcisio Mauro. A Educação Física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: **A Educação Física no Brasil e na Argentina:** identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados/ Prosul, 2003. p. 197-221.

VIEIRA, C. L. N.; Medeiros, F.E. de. **A produção do conhecimento em educação física na educação infantil no contexto histórico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis(SC):** levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da Rede. Motrivivencia (UFSC), v. 29, p. 55-74, 2007.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. **O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004.** 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

APÊNDICE A – Roteiro para observação das atividades pedagógicas

A) IMPRESSÕES INICIAIS e características gerais:

- PLANEJAMENTO/ ATIVIDADES A SEREM OBSERVADAS: o conteúdo está presente na Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; permite o alargamento das vivências e práticas corporais por parte dos alunos, assim como seus elementos culturais e conceituais; possui articulação entre conteúdo, objetivos, atividades desenvolvidas e instrumentos avaliativos; estimula a participação de todos os alunos, com ou sem deficiência.

- AULAS: horário de início da aula, condições ambientais, frequência de alunos e alunas, etc., turma, se há presença de alunos e/ou alunas com necessidades especiais, etc.

B) DADOS QUALITATIVOS I

1) Possibilidades:

Chegada do (a) Professor (a) ou dos Alunos e Alunas

Conversa Inicial

Deslocamentos

Explicação Inicial

2) Como a (o) professora (o) encaminha as atividades no tempo e no espaço?

3) Qual é o grau de participação das alunas e alunos na condução da aula e nos processos decisórios?

4) Conteúdos ou conceitos trabalhados

5) Material utilizado

6) Instrumentos avaliativos

7) Adaptações necessárias

C) DADOS QUALITATIVOS II

1) Mediações entre

a) professor (a)-alunos (as)

b) alunos - alunos

c) alunas – alunos

d) alunas - alunas

ATENÇÃO para as Regras implícitas e explícitas: organizar a aula; ir ao banheiro; tomar água; participação voluntária; penalizações.

e) Possíveis aprendizagens

f) Demonstração de momentos de autonomia

g) Dificuldades encontradas

D) MOMENTOS SIGNIFICATIVOS

1) Falas mais significativas

2) Há formação de grupos não mediados pelo professor ou professora?

3) Como os alunos e alunas reagem às atividades propostas?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com os professores

TEMA 1: FORMAÇÃO INICIAL – *dados gerais que caracterizem a formação inicial dos professores*

Por que escolheu graduar-se em Educação Física? Possui outra graduação? Se sim, comentar. Qual período realizou a Graduação? Em qual instituição? Comente sobre o percurso realizado durante a formação inicial (áreas de interesse, expectativas profissionais, dificuldades enfrentadas, etc.).

TEMA 2 – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL - *compreender como se deu até o momento a trajetória profissional dos sujeitos, buscando elementos que indiquem a importância dada à questão do ser professor.*

Comente sobre sua trajetória profissional, relatando os trabalhos dentro da área ou fora. Atualmente, quais são as atividades profissionais exercidas? Se existem outras atuações para além da escola, como lida com isso? Qual é o grau de importância que dá a cada uma delas? Por quê? Você busca formação continuada, atualização da profissão? Como você se sente como professor de Educação Física na escola? Há quanto tempo atua nesta instituição? Comente um pouco sobre suas facilidades, dificuldades, os momentos em que se sente realizado(a) ou decepcionado(a). Há alguma característica particular (positiva ou negativa) do trabalho nesta escola que você destacaria?

TEMA 3 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – *abordar questões a respeito dos planejamentos buscando compreender como a Proposta Curricular da rede e/ou outros materiais são utilizados na elaboração e desenvolvimento da prática pedagógica.*

Você conhece a PCeDF (2016)? Além dela, qual outro material de apoio você utiliza para elaborar os planejamentos? Como você acha que o planejamento pedagógico se relaciona com a construção do conhecimento pelos alunos? Há mudanças/transformações entre o planejamento pedagógico refletido e estruturado e o planejamento realizado/efetivado com os alunos nas aulas? Quais as dificuldades enfrentadas para realização do planejamento pedagógico? Você acredita que a PCeDF (2016) auxilia na estruturação do planejamento? Você acha que importante que a Educação Física tenha um documento curricular orientador a nível municipal? Há aspectos que você considera insuficientes ou problemáticos na PCeDF (2016)? Por quê? Que conhecimentos você considera que são importantes na hora de planejar? Como você busca suprir esses conhecimentos?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com as supervisoras

TEMA 1 – ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS DA ESCOLA – *compreensão dos elementos e características que contemplam a forma como os documentos foram pensados e elaborados na escola.*

A escola possui um modelo de planejamento comum a todos os professores. Como se deu esse processo? Quando ele se iniciou? Como ele chegou a esse modelo final? Como foi percebida a necessidade de se elaborar esse modelo? Como a gestão pedagógica se preparou para a sua implementação? Quais as dificuldades/facilidades que esse modelo trouxe? A escola possui uma **Instrução Normativa do Conselho Deliberativo n. 22 de 21 de dezembro de 2017**- que institui os conteúdos mínimos obrigatórios por disciplina/ano. Como a necessidade de se estabelecer esses conteúdos foram percebidos pela escola e/ou pela gestão? Esse processo está previsto em três etapas no PPP da escola: 1ª etapa em 2017, 2ª etapa em 2018 e 3ª e última etapa em 2019. Comentem um pouco sobre essas etapas. O que se espera? Como elas têm ocorrido?

TEMA 2 – OS DOCUMENTOS ESCOLARES E A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – *compreensão das características específicas desses documentos da escola em relação à Educação Física.*

Foi pensada/prevista alguma especificidade para Educação Física no trato com esses documentos da escola? Quais foram/são os principais obstáculos e avanços da disciplina a partir desses documentos? Quais os desafios que enfrentam ao lidar com o planejamento pedagógico dos professores de Educação Física? Como buscam enfrentar esses desafios? Que semelhanças ou diferenças há nos planejamentos dos professores de Educação Física?

TEMA 3 – VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – *compreensão da forma com a supervisão da escola entende a Educação Física escolar.*

Como percebem a Educação Física escolar? Qual importância é dada a disciplina no que diz respeito a aprendizagem/formação dos alunos? Como a Educação Física escolar é vista em relação às outras disciplinas da escola? O que pensam sobre o currículo de Educação Física da rede e, mais especificamente, da escola? Vocês conhecem a PCEdF (2016) em geral? E a parte referente da Educação Física? Que avaliação fazem da parte relativa à Educação Física na escola?

ANEXO A - Modelo de planejamento pedagógico da unidade escolar

Nome do Professor:

Disciplina/Área:

Ano: Trimestre Letivo: () Primeiro () Segundo () Terceiro.

1. Conteúdos/conceitos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos apresentando um caminho metodológico/recursos didáticos que serão trabalhados:

Disciplina:			
Objetos de Conhecimento / Conteúdos	Objetivos a serem alcançados *	Metodologia/ recursos didáticos	Instrumento Avaliativo

* Objetivos de aprendizagem que irão para o boletim do aluno.

OBS: No caso do planejamento dos professores pedagogos, deverá ser criada uma tabela para cada disciplina.

2. Como pretende realizar a recuperação paralela

Em que momento?	Descreva quais recursos e instrumentos, diferentes dos aplicados nas primeiras avaliações, pretende utilizar na recuperação paralela? **
<input type="checkbox"/> Ao término de cada atividade; <input type="checkbox"/> Ao concluir a correção de cada avaliação/prova; <input type="checkbox"/> Ao final da sequência didática; <input type="checkbox"/> Ao concluir as atividades de cada conteúdo. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? <hr/>	

**Conforme a Resolução n. 02/2011, a recuperação paralela deve ser realizada com novas metodologias e instrumentos avaliativos, diferentes daqueles utilizados pelo professor quando o aluno num primeiro momento não atingiu as expectativas de aprendizagem estabelecidas.

3. Educação Especial

Nome do Estudante	Objetos de Conhecimento / Conteúdos	Objetivos a serem alcançados ***	Metodologia/recursos didáticos	Instrumento Avaliativo	ITEM 3 EM BRANCO

*** Objetivo a ser incluído no boletim do estudante.

4. Caminho metodológico com os gêneros textuais previstos

Gênero Textual	Qual objetos de Conhecimento / Conteúdos que será articulado o ensino do gênero textual	Atividades a serem desenvolvidas	Objetivos a serem alcançados

5. Caminho metodológico para a organização de saída de estudos.

Saída de Estudos	Qual objetos de Conhecimento / Conteúdos que será articulado a realização da saída de estudos	Locais a serem visitados	Atividades a serem desenvolvidas	Objetivos a serem alcançados	ITEM 5 EM BRANCO

6. Desenvolvimento de atividades nos laboratórios, espaços esportivos e ambientes didáticos da escola (biblioteca, ginásio, parquinho, quadra de esportes, auditório, laboratórios, sala informatizada, horta e sala de artes). ****

Ambiente	Objetos de Conhecimento / Conteúdos a serem trabalhados nesse ambiente	Objetivos a serem alcançados	Metodologia/ recursos didáticos

**** O professor deve prever a utilização de pelo menos dois ambientes da escola para desenvolver atividades durante o trimestre.

7. Sequência didática, projeto ou descrição de um percurso metodológico que o professor pretende utilizar para trabalhar um determinado conteúdo/objeto do conhecimento.
8. Observações, anexos e/ou itens adicionais
9. Referências Bibliográficas

ANEXO B – Parecer Consubstanciado CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: UM OLHAR ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO

Pesquisador: Jaison José Bassani

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 98881518.8.0000.0121

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.999.934

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 05 de Novembro de 2018

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br