

**FÁBIO CUNHA DE SOUSA**

**A Construção Curricular da Educação Física na  
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010**

**Recife, 2011**

**FÁBIO CUNHA DE SOUSA**

**A Construção Curricular da Educação Física na  
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010**

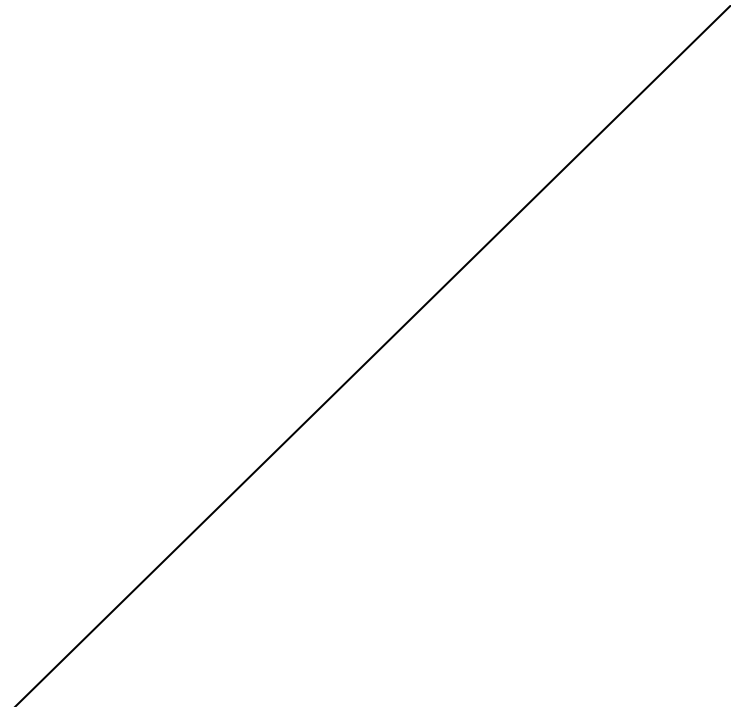
Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba inserida na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação profissional em Educação Física

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcílio Souza Júnior

**Recife, 2011**



FÁBIO CUNHA DE SOUSA  
DE PERNAMBUCO

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

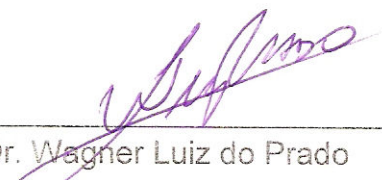
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação **A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO,  
2007 a 2011**

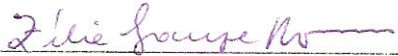
Elaborada por Fábio Cunha de Sousa

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para  
obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de  
concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.


Data: 24 de fevereiro de 2011.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Wagner Luiz do Prado  
Coordenador

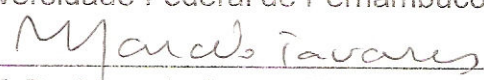
BANCA EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Zélia Granja Porto

Universidade Federal de Pernambuco

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Aida Maria Monteiro da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

Universidade de Pernambuco

**Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais braços dados ou não  
Nas escolas nas ruas, campos, construções  
Caminhando e cantando e seguindo a canção**

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer**

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer**

**Pelos campos há fome em grandes plantações  
Pelas ruas marchando indecisos cordões  
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores vencendo o canhão**

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.**

**Há soldados armados, amados ou não  
Quase todos perdidos de armas na mão  
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição  
De morrer pela pátria ou viver sem razão**

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.**

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.**

**Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Somos todos soldados, armados ou não  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais braços dados ou não  
Os amores na mente, as flores no chão  
A certeza na frente, a história na mão  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição**

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.**

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.**

**Pra não dizer que não falei das flores  
Geraldo Vandré**

## DEDICATÓRIA

### DEDICO

De coração ao meu pai Antônio Cícero de Sousa (in memoriam) e a minha mãe Maria Estelina Cunha de Sousa, pois, mesmo tendo origens humildes, conseguiram dar educação de qualidade para os nove filhos, assim, nos orgulhamos por nunca ter-nos faltado nada.

Aos oitos irmãos de sangue, pelos quais, tenho muito carinho, Sandro (Tota), Eliane, Estelita (Tete), Paulo, Ana, Rosa, Luiz e Virgínia. E Expedito meu irmão de criação.

A todos meus sobrinhos os quais me orgulham muito, os gringos Matias, Ramona e Rafaela, os Paulistas Eduardo (o machista) e Daiana (a capetinha), os Pernambucanos Rafael (o perverso), Felipe e Aretuza, Jennifer e Bianca, Poliana (Popó), Ricardo (tio PT).

A minha esposa Andrea e ao meu filho Tales que me servem de inspirações duplas, triplas, quádruplas e que lhes amo muito.

Aos professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, e da Universidade de Pernambuco em especial a todos que participaram das entrevistas e colaboraram muito para a efetivação deste trabalho, enriquecendo-o grandemente com suas contribuições.

A todos que fazem parte do grupo de estudos em educação física e esporte ETHNÒS pela convivência nos trabalhos com a formação continuada do Estado de Pernambuco. Ana Rita, Marcílio Souza, Marcelo Tavares, Gina Guimarães, Rita Cláudia, Hilda Sayone, Natécia Alves, Aniele Assis, Adelina Monteiro, Rodolfo Pio, Andrea Paiva, Laís Hemiliana, Róbson Farias, Eliene Pereira.

Ao meu orientador Marcílio, pela paciência epistemológica e pelos direcionamentos dado ao trabalho.

As minhas amigas de coração Juliane (ruli) e Daniela (Dani) pela presença amorosa e incondicional.

A todos que nunca desistem de sonhar e mais ainda, que percorrem e realizam seus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

### AGRADEÇO

Primeiramente a Jeová Deus pela vida, pela família e amigos que tenho e pela possibilidade de realizar sonhos.

Aos meus pais Antônio Cícero (in memoriam) e Maria Estelina, pela prioridade dada aos estudos dos seus filhos, isto me possibilitou ingressar num estudo de mestrado, qualificando-me profissionalmente para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O meu muito obrigado.

A minha Irmã e vizinha Estelita (Tete) pelo apoio dado, não só nestes dois anos do mestrado, mas, em toda minha vida.

A minha esposa Andrea e meu Filho Tales pela compreensão, pela cumplicidade, pelo afeto, pelo carinho e pelo amor que me servem de combustível para ir adiante aos meus estudos, procurando sempre uma melhor qualificação profissional naquilo que mais gosto de fazer que é ser professor.

A minha sogra Rosilda (sogronas/veia) pela paciência em escutar as minhas apresentações, quando estava ensaiado-as, que contribuiu bastante para a eficácia das apresentações. Muito obrigado.

A Cyra e seu esposo Rogério, pelos momentos de descontrações bastante necessários e oportunos. A minha cunhada Adriane e seu esposo Rogério, por serem da área da educação física, os quais me encorajaram para continuar a progredir nesta área. Muito obrigado.

Ao meu cunhado Anderson e sua namorada Jéssica pela ajuda na montagem das animações da apresentação dos slides.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pois, possibilitou-me o afastamento, a priori parcial, mas logo em seguida, integral das minhas aulas nas escolas, para fazer o curso de mestrado, entendendo que, tal curso, qualifica ainda mais a prática do professor, retornando para o chão da escola com um ensino de qualidade. A Secretaria de Educação de Pernambuco um muito obrigado.

A minha turma do mestrado pelo companheirismo acadêmico, que contribuiu bastante para meu crescimento. Adenilson, Leo, Andrea, Aline, João, Lausane, Nilma, Pedro, Tereza, Glycia, Priscila (Pri), Maurício e Samara (Sami). A todos um muitíssimo obrigado. E não poderia me esquecer da caravana do conhecimento,

quando viajávamos para João Pessoa, tínhamos aula lá em João Pessoa e durante a viagem também.

A todos os professores do programa associado em pós-graduação em educação física da UPE-UEPB pela quantidade e qualidade dos conhecimentos produzidos durante o curso, em especial aos professores e professoras Socorro, Catuzzo, Clara, Marcilio, Iraquitan (caríssimo) e Pierre. A todos, meu muito obrigado.

As escolas Maria Teresa Corrêa e Souza Brandão pela compreensão do meu afastamento, em especial aos diretores Wagner e Sérgio e a todos os professores e professoras destas escolas. Muito obrigado.

A meu orientador e amigo Marcilio, por propiciar a construção desta dissertação de mestrado, que acreditamos ser uma contribuição para a discussão de currículo para a área da educação física. Muito obrigado.

Ao professor e amigo de longas datas Marcelo Tavares pelo incentivo e encorajamento para que eu ingressasse no mestrado. Muito obrigado.



## RESUMO

Em 1996 a educação física, pela legislação deixa de ser atividade e passa a ser componente curricular da educação básica, necessitando assim da seleção e organização do conhecimento específico desta área, nos anos de escolarização. Quanto ao trato com este conhecimento na prática pedagógica em escolas da rede pública de ensino, sentimos dificuldades pela ausência de um documento que apresentasse esta seleção e organização deste conhecimento. Assim, a partir de reflexões relacionadas ao currículo da Educação Física na escola básica, perguntamos: como se dá a construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco? Nosso objetivo foi analisar processo e produto da construção curricular da Educação Física para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Metodologicamente se constituiu como uma pesquisa de cunho qualitativo tendo a hermenêutica dialética como corrente filosófica para a leitura e interpretação dos textos estudados. Para a coleta dos dados no trabalho de campo, utilizamos a entrevista semi estruturada e o estudo documental. A análise de conteúdo categorial por temática foi utilizada como procedimento analítico dos dados encontrados. Como resultado, apresentamos uma análise da literatura sobre currículo e formação continuada, uma análise documental das produções referentes ao objeto de estudo, construído no processo da formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, e ainda, a análise das entrevistas realizadas com onze participantes da construção curricular deste Estado. A literatura e os documentos apontam para uma perspectiva crítica do currículo, superando a visão positivista, um currículo numa visão interativa práxica, construído numa relação entre teoria e prática e com a participação de vários atores sociais. Aponta a formação continuada numa perspectiva de continuidade, como necessidade do ser humano, como melhoria da qualidade da educação e numa visão crítica-reflexiva. As entrevistas revelam o currículo como à vida na escola, como dinâmica curricular, como algo refletido cotidianamente a partir da participação efetiva do professor na construção curricular e ainda uma formação continuada de caráter contínuo e numa visão humanizante, a partir de uma política educacional voltada para o humano e a melhoria da qualidade de ensino, fazendo parceria com a universidade para a produção do conhecimento na e para a escola.

Palavras Chave: Currículo, Formação Continuada.

## ABSTRACT

In 1996 the physical education curriculum, the law ceases to be seen and becomes a component of basic education, thus requiring the selection and organization of specific knowledge of this area, years of schooling. As for dealing with this knowledge in teaching practice in schools of public schools, we feel difficult by the absence of a document to present this selection and organization of knowledge. Thus, from reflections related to the Physical Education curriculum in elementary school, we ask: how is the construction of the physical education curriculum in the state of Pernambuco? Our goal was to analyze process and product of construction of the Physical Education curriculum for the statewide network of Pernambuco; Methodologically consisted of a qualitative research with the dialectical hermeneutics as a philosophical reading and interpretation of the texts studied. To collect data in field work, we used the semi structured interview and documentary study. The categorical content analysis was used as the theme for the analytical procedure of the data found. As a result, we present a literature review on curriculum, continuing education, a documentary analysis of production related to the object of study, constructed in the process of continuous training of teachers from the state of Pernambuco, and also the analysis of interviews with eleven participants Construction of this state curriculum. The literature and documents point to a critical perspective on the curriculum, surpassing the positivist view, which has offices in curriculum construction performed only by specialists. Interactive curriculum a vision, built on a relationship between theory and practice and with the participation of various social actors. Points to continuing education as continuous, as human needs, such as improving the quality of education, and critical-reflexive in a vision. The interviews revealed the curriculum such as life at school, the curriculum, the curriculum reflected a daily basis from the effective participation of the teacher in curriculum construction. Continuing education of a continuing nature and humanizing a vision, from an educational policy aimed at the human and improvement of teaching quality, partnering with the university for the production of knowledge in and for the school.

Keywords: Curriculum, Continuing Education.

## LISTA DE SIGLAS

UPE – Universidade de Pernambuco  
 UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
 ESEF – Escola Superior de Educação Física  
 LAPED – Laboratório de Estudos Pedagógicos  
 ETHNÓS – Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte  
 SEDE – Secretaria de Desenvolvimento da Educação.  
 SEE/PE– Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco  
 PCTP - Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico.  
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
 GREs – Gerências Regionais de Educação  
 OTMs– Orientações Teórico- Metodológicas  
 PROEXT – Programa de Extensão Universitária  
 PCR – Prefeitura da Cidade do Recife  
 PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
 PPP – Projeto Político Pedagógico  
 EI – Encontros Intensivos  
 EPM – Encontro Pedagógico Mensal  
 RPA – Região Político Administrativa

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b>	Indicadores para análise de conteúdo	27
<b>QUADRO 02</b>	Legendas para análise de conteúdo	28
<b>QUADRO 03</b>	Resultado da análise de conteúdo	29
<b>QUADRO 04</b>	Documentos analisados.	67
<b>QUADRO 05</b>	Sujeitos entrevistados	70
<b>QUADRO 06</b>	Conhecimentos da cultura corporal	156
<b>QUADRO 07</b>	Unidades didáticas	162

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice I</b>	Roteiro para entrevista	179
<b>Apêndice II</b>	Indicadores para análise de conteúdo	181
<b>Apêndice III</b>	Quadro da análise de conteúdo	182

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO 01</b>	Diretório dos grupos de pesquisa do Brasil – ETHNÓS	187
<b>ANEXO 02</b>	Termo de consentimento livre e esclarecido – orientação	189
<b>ANEXO 03</b>	Orientação para programa de ensino	191
<b>ANEXO 04</b>	Orientação para relato de experiência	195
<b>ANEXO 05</b>	Orientação para texto didático	199

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIG 01</b>	Formação Continuada de Pernambuco	92
<b>FIG 02</b>	O Currículo Como a Vida na Escola	119
<b>FIG 03</b>	Reflexões Sobre o Currículo	123
<b>FIG 04</b>	Dimensões Articuladas do Currículo	126

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>09</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>Nosso objeto.....</b>	<b>15</b>
<b>Metodologia .....</b>	<b>18</b>
<b>Pesquisa qualitativa .....</b>	<b>19</b>
<b>Paradigma de Pesquisa .....</b>	<b>20</b>
<b>O trabalho de campo.....</b>	<b>24</b>
<b>Coleta e análise dos dados .....</b>	<b>26</b>
<b>Comitê de ética.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 Compreensões conceituais acerca do currículo.....</b>	<b>33</b>
<b>1.2 Dialogando com a sociologia crítica do currículo.....</b>	<b>39</b>
<b>1.3 Currículo e a educação física.....</b>	<b>50</b>

**CAPÍTULO 2**

<b>FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO .....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 Formação continuada: conceitos e objetivos.....</b>	<b>55</b>
<b>2.2 Formação continuada dos professores de educação física.....</b>	<b>61</b>

**CAPÍTULO 3**

<b>A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO: processo e produto – a comunicação como uma via de mãos duplas.....</b>	<b>67</b>
--	-----------

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>186</b>

## INTRODUÇÃO

### Nosso objeto

A intenção de investigar a construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco surgiu da dificuldade existente na minha própria prática pedagógica, pois, nos nove anos de magistério, em quatro escolas da Rede Pública de Ensino, em nenhuma delas, encontrei uma estruturação do conhecimento, com conteúdos selecionados, organizados e sistematizados nas aulas de educação física. Assim perguntamos: como é a construção curricular da Educação Física para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco?

Desde a década de 1980 o Estado de Pernambuco apresenta propostas curriculares para a Educação Física na escola:

Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública (1989); Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: Educação Física - Coleção Professor Carlos Maciel (1992); Política de ensino e escolarização básica - Coleção Professor Paulo Freire (1998) e Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco - Educação Física (2006) (PERNAMBUCO, 2008, p. 1).

Ainda que exista proposição documental, em forma de propostas curriculares voltadas para a Rede Pública de Ensino, há relatos de grandes dificuldades quanto à questão da sistematização do conhecimento nas aulas de Educação Física dentro da escola (LORENZINI E TAVARES, 1998; SOUZA JUNIOR, 1999a). O que fazer para que o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica apareçam estruturados no ensino de Educação Física da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco?

Qual a relevância da estruturação do conhecimento para a Educação Física na escola? Porque os conteúdos próprios desta disciplina devem ser selecionados e organizados no tempo de escolarização (ciclos ou séries)? Como se dá à construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco na gestão 2007-2010?

Quando falamos em construção curricular é necessário apresentarmos alguns conceitos que deixam claro o que está envolvido quando se estuda o currículo.

De acordo com Souza Júnior (2007) o conhecimento recebe uma estruturação de forma a constituir-lo como um saber escolar.

Entendendo que os saberes escolares são produto de uma contínua e contraditória mobilização, transformação e produção do conhecimento, ou pelo menos de dimensões deste, adotamos a compreensão de que se constituem num processo de seleção, organização e sistematização face à função social da escola como um todo (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 97-98).

No nosso trabalho partimos da compreensão que a estruturação curricular envolve a seleção, organização e sistematização do conhecimento. Então vemos que:

No âmbito da seleção, são feitas opções acerca do saber, encontrando diferentes origens, gêneses e fontes. Esse processo se dá numa relação de escolhas de dimensões da cultura geral para dentro da escola, podendo a realidade de fora da escola ter sido anteriormente influenciada pela própria escola, ou mesmo transformar-se em função das peculiaridades da escola (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 98).

Assim, a seleção consiste na forma que são escolhidos os saberes, conhecimentos, conteúdos a serem aprendidos por alunos que estão na escola. Podendo haver a transformação da cultura geral em conhecimento escolar e esse conhecimento influenciar a realidade existente fora da escola. Quanto à organização vemos que:

Os saberes selecionados assumem um determinado arranjo e disposição diante das condições escolares, principalmente, em virtude das disponibilidades de recursos, instalações e tempo. Percebemos que esse processo se dá na intenção de torná-lo compreensível e assimilável aos alunos e ainda numa relação inicial de delimitação de tipologia e quantidade, passando para uma definição de grau de importância e ordenação. Nessa forma de dispor o conhecimento, é possível compreender a repartição, dosagem, distribuição que assumem os saberes escolares, como também perceber como são hierarquizados, seqüenciados, graduados (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 98).

A organização remete-nos então a distribuição dos saberes, conhecimento, conteúdo nos anos de escolarização, incluindo todos os fatores que estão envolvidos nesta distribuição, a sequência e hierarquização, a quantidade, entre outros fatores. A organização dos saberes, conhecimentos, conteúdos pode ser em ciclos ou em séries de ensino durante o tempo de escolarização dos alunos. Quanto ao Estado de Pernambuco, como veremos adiante, no ensino fundamental primeiro segmento, esta organização está por ciclo, no ensino fundamental segundo segmento e ensino médio a organização é por série (PERNAMBUCO, 2008b).

Quanto à sistematização dos saberes, conhecimentos, conteúdos vemos que:



Os saberes organizados passam a submeter-se ou mesmo criar uma coerência com uma linha de ação. Assim a sistematização diz respeito às maneiras e princípios de tratamento metodológico dos saberes diante dos alunos, sendo, portanto, uma dimensão da ação pedagógica na interação professor-aluno e aluno-aluno no processo de socialização do conhecimento. Essa sistematização dos saberes escolares também se refere às diferentes maneiras de compreender a avaliação das aprendizagens, permitindo-nos indagar sobre o tempo necessário às aprendizagens (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 98).

A sistematização tem o caráter operacional, de cunho metodológico, como os saberes, conhecimentos, conteúdos chegam aos alunos, nesta relação entre eles mesmos e entre eles e o professor. Inclusive o que está relacionado com a avaliação neste processo de ensino aprendizagem.

Foi então a partir daí que surgiu o interesse em abordar a construção curricular da educação física do Estado de Pernambuco, pois, na nossa experiência como professor deste componente curricular, em escolas da rede pública de ensino do referido Estado, observamos que não havia uma estruturação do conhecimento devidamente selecionado, organizado e sistematizado nas aulas de educação física da Rede Pública de Ensino. Este foi o motivo para enveredarmos sobre esta temática.

No Decreto Federal nº 69.450/71, título IV, capítulo I, a Educação Física era considerada na escola, apenas como uma atividade que predominava a aptidão física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, a Educação Física é considerada como componente curricular (SOUZA JUNIOR, 1999b). Sendo parte do rol das disciplinas curriculares, há a necessidade de haver conteúdos devidamente selecionados, organizados e sistematizados em ciclos ou séries de ensino, ou seja, se faz necessário a estruturação do conhecimento pelos professores desta disciplina na escola.

Desde o ano de 2008, vem sendo construída a mais recente proposta curricular da Educação Física para o Estado de Pernambuco, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado SEE-PE, a partir de um grupo de assessores vinculados a Universidade de Pernambuco – UPE (PERNAMBUCO, 2008a).

Diante deste contexto e indagações, nosso trabalho teve como objetivo geral: analisar processo e produto da construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. E como objetivos específicos: identificar as contribuições teórico-metodológicas oriundas da formação continuada da Educação

Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e conhecer as intencionalidades dos documentos resultantes da construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Este trabalho apresenta três capítulos que abordam a construção curricular na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, trazendo questões teóricas, análise de documentos e as entrevistas com representações da equipe de elaboração e gestão governamental.

No primeiro capítulo, trazemos questões conceituais e práticas que envolvem o currículo, tanto de uma forma geral, quanto especificamente da educação física, superando a visão de currículo prescrito, baseado na dinâmica curricular, com a participação efetiva de todos que fazem a escola; no segundo capítulo discutimos a formação continuada, conceitos, objetivos e experiências da prática, que efetivamente acontecem na escola, uma formação que supera a idéia de reciclagem, mas é pautada na formação humana, assumindo a historicidade do ser humano; no terceiro capítulo apresentamos a construção curricular da educação física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, que acontece por via de um processo de formação continuada, trazemos então, o processo e o produto, através da análise das entrevistas e dos documentos; nas considerações finais, fazemos uma análise final de todo o conteúdo deste trabalho e solicitamos o diálogo com a comunidade científica.

## **Metodologia**

Segundo Minayo (1986) a metodologia é o conjunto de técnicas para a apreensão da realidade. No nosso caso investigamos a realidade da construção curricular da educação física do Estado de Pernambuco na gestão 2007-2010. Fizemos opção por uma pesquisa qualitativa, realizando estudos bibliográficos e um trabalho de campo. No primeiro, delimitamos as categorias analíticas: currículo e formação continuada e confrontamos com o objeto; e no segundo utilizamos a análise documental e a entrevista semi estruturada. Para a análise e interpretação dos dados estudados, nos subsidiamos da análise de conteúdo categorial por temática de acordo com Bardin (1988) como veremos mais adiante.

## Pesquisa Qualitativa

Para Chizzotti (2003) a pesquisa qualitativa tem por finalidade encontrar, a partir da interpretação, o sentido/significado do fenômeno no lócus onde este se encontra, tendo uma vasta origem paradigmática.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análises, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (p. 221).

Assim a pesquisa qualitativa tem como eixo norteador a interpretação do pesquisador, a partir dos objetos ou sujeitos investigados. O fenômeno torna-se objeto independente da corrente filosófica que o pesquisador assume. Como ratifica Chizzotti (2003):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente escrito com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (p. 221).

A partir do objeto de pesquisa o investigador extrai da realidade pesquisada todo o significado visível ou oculto do seu objeto. Transformando todo esse achado em texto escrito, utilizando para isto, todo critério e rigor científicos. Como veremos, no nosso trabalho, utilizamos como fonte para a nossa pesquisa, a literatura da educação e educação física, documentos oriundos da construção curricular do Estado de Pernambuco e no trabalho de campo foram entrevistados onze sujeitos que fizeram parte desta construção curricular.

Para André (2004), a abordagem ou para alguns o paradigma qualitativo, naturalista ou naturalístico não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, pois, significa o estudo do fenômeno no seu ambiente natural.

Qualitativo porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas

interações e influências recíprocas (...) Essa abordagem de pesquisa tem suas raízes na fenomenologia (p.17).

No que concerne ainda ao conceito de pesquisa qualitativa, André (2004) diz, concluindo que: “Eu reservaria os termos quantitativos e qualitativos para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc” (p.25).

Para Chizzotti (2003) o termo qualitativo é utilizado e empregado por diferentes tendências e orientações filosóficas, tendo por parâmetros entre eles os diferentes métodos de pesquisa.

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise de discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa ação, teoria engendrada (grounded theory), estudos culturais, etc (p. 222).

A pesquisa qualitativa apresenta algumas características ímpares, principalmente o caráter interpretativo que é muito forte. Envolve também: observação participante, entrevista intensiva, análise de documentos, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, ênfase no processo, preocupação com o significado, envolve um trabalho de campo, descrição e a indução (ANDRÉ, 2004).

Para o nosso trabalho, seguimos os procedimentos de uma pesquisa de cunho qualitativo, que apresenta três etapas: exploração, que identificamos o objeto de estudo e delimitamos a problemática; decisão, onde encontramos respostas para a problemática; descoberta onde fazemos interpretação e inferências (LÚDKE, 1996; ANDRÉ, 2004; MINAYO, 1996). No nosso caso, investigamos a construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

### **Paradigmas de Pesquisa**

Para Trivinos (1988) temos três principais enfoques para as pesquisas sociais, sendo estes o positivismo, a fenomenologia e o marxismo (materialismo

histórico dialético). Para nos posicionarmos quanto a uma corrente filosófica no nosso estudo, faremos uma síntese destes paradigmas.

Trivinos (1988) apresenta algumas características próprias da ciência positivista.

É a de considerar a realidade como formada por partes isoladas [...] o positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados [...] a atitude positiva consistia em descobrir as relações entre as coisas [...] neutralidade da ciência [...] rejeição ao conhecimento metafísico [...] princípio da verificação [...] unidade metodológica para investigação dos dados naturais e sociais [...] um dos elementos principais no processo de quantificação dos fatos sociais foi o emprego do termo variável [...] a idéia denominada de fisicalismo [...] conhecimento é aquilo que pode ser testado empiricamente [...] os fatos eram objeto da ciência (p. 36, 37, 38).

A corrente filosófica positivista é pautada na ciência pura, nos dados analíticos e na quantificação dos fenômenos sociais. São utilizados alguns aportes metodológicos como a estatística e a medição. A ciência é neutra, ou seja, é considerada a neutralidade para a produção de conhecimento científico.

Quanto à fenomenologia, Trivinos (1988) nos diz que:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua "facticidade" (p. 43).

Assim a fenomenologia se destaca pelo caráter de estudar a essência do fenômeno, sendo utilizada para isto a interpretação, tornando esta corrente filosófica num viés da subjetividade. Então a "A fenomenologia sem dúvida representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento" (TRIVINOS, 1988, p.48). A neutralidade do conhecimento científico é questionada pela fenomenologia trazendo para o processo a história de vida o "vivido" pelo pesquisador.

Quanto ao marxismo (materialismo histórico dialético) trazemos os estudos de Kosik (1976), para este autor a práxis utilitária e seu respectivo senso comum, trata de certa medida de informação, mas não possibilita a compreensão da realidade. Tal práxis é fundamentada na divisão de classes, na unilateralidade, na fragmentação

dos indivíduos historicamente determinada. Podemos dizer que, as correntes filosóficas, existem para tentar elucidar, interpretar e conhecer o fenômeno, a essência e a coisa.

O mundo que nos é apresentado como real é o mundo das aparências, criado a partir de um determinado prisma. Assim, a dialética propõe cindir este mundo de aparência, contrapondo assim à práxis utilitária com a práxis revolucionária. Vem assim, destruir a pseudoconcreticidade, desnudando a realidade, sua essência e fenômeno. O mundo das aparências surge a partir da materialidade subvertida, que diz que as idéias são fixadas e independentes. Portanto, justifica-se a dialética como método revolucionário (KOSIK, 1976).

A dialética como conhecimento, pressupõe o fato, que o homem antes de conhecer as coisas em si, tem que primeiro, transformá-las em coisa para si, criando assim a sua realidade e sendo assim, um ser prático. Uma das formas que o homem possui para se apropriar do mundo é o conhecimento, que pode ser determinado de forma a demonstrar intenção subjetiva e objetiva, aparecendo de acordo com cada paradigma, ou corrente filosófica (KOSIK, 1976).

O positivismo como corrente filosófica, é responsável por uma única visão de mundo, que se explica pelo caráter utilitarista da lógica matemática, das formas geométricas e dos aspectos quantitativos. Deformando a realidade a apenas esta dimensão. Como contraponto, temos o conhecimento como caráter ativo, em todos os seus níveis. A teoria materialista do conhecimento se apresenta contrária a teoria do reducionismo. O método dialético constitui-se na passagem ou superação da abstração em concreticidade, sendo assim determinada de dialética da totalidade concreta (KOSIK, 1976).

No mundo das investigações científicas, surge assim a corrente do materialismo histórico dialético, com uma práxis revolucionária, tendo por finalidade a destruição da pseudoconcreticidade, ou seja, o mundo das aparências, estudando não apenas o fenômeno, mas a essência, em busca da totalidade concreta.

Após a síntese das principais correntes filosóficas temos como pressuposto filosófico para o nosso estudo, nos posicionando a partir da Hermenêutica dialética. Este paradigma de pesquisa tem segundo Andre (2004) suas origens na fenomenologia, e traz uma aproximação entre objetividade própria das ciências positivistas, como também traz a subjetividade própria da corrente dialética. Como diz Minayo (1996):

A partir dos anos 60, vem se debatendo na filosofia um debate entre Habermas e Gadamer, que passou a beneficiar as discussões sobre método nas ciências sócias, na medida em que esses autores buscam formas de conseguir objetividade e de abordar práxis. Stein comenta que a filosofia não pode furtar-se a estabelecer uma comunicação direta com as ciências sociais que constituem o próprio chão da filosofia hermenêutica [...] A experiência dialética balança entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo limitado e o rompimento da possibilidade de compreensão. Isso vale tanto para o estudo de interações de comunidades e grupos socioculturalmente heterogêneos em termos de épocas, culturas, classes, como para as relações no interior de conjuntos homogêneos (p. 218, 219, 220).

A hermenêutica dialética então traz uma compreensão, da realidade ou dos textos analisados, porque permite uma aproximação histórica de ambas as partes, tanto do sujeito da pesquisa quanto ao objeto pesquisado, pois balança entre o familiar e o estranho. Essa aproximação permite uma análise mais apurada do que está sendo pesquisado. Assim, pretendemos compreender os aspectos históricos que perpassam processo e produto da construção curricular aqui estudada.

Para Minayo (1996) é necessário tomar para si a história e o contexto dos documentos, textos, ou sujeitos a serem entrevistados, por mais estranhos que estes pareçam à primeira vista, é preciso encará-los com racionalidade, entendendo a razão da existência de cada um destes, penetrando nos seus mundos. Faz-se necessário perceber que tanto quem lê e interpreta como quem escreveu o texto lido são perpassados pela história. A comunicação é uma via de mãos duplas.

Minayo (1996) apresenta então a hermenêutica dialética como método científico que traz no seu bojo a intenção do dialogo entre a objetividade inerente as ciências positivistas e a dialética marxista. Trazendo a compreensão que, tanto pesquisador como objeto ou textos pesquisados são permeados por história.

Todo ser humano é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida (...) uma prática dialética interpretativa que reconhece os fenômenos sociais sempre com resultados e efeitos da atividade criadora, tanto imediata quanto institucionalizada. Portanto, torna como centro da análise a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores, mas também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas também transforma o mundo sobre as condições dadas (MINAYO, 1996, p. 231, 232).

O ser humano para a referida autora é um ser ativo, que tem história e é capaz de produzi-la, pela característica inerente ao ser humano, de viver em sociedade, mantendo e produzindo história.

O entendimento de comunicação aqui referendado nos ajudou a penetrar no contexto que estamos investigando, adentrando nas razões que levaram o autor do texto a escrevê-los. Ao analisarmos processo e produto da construção curricular da Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tivemos bastante atenção aos documentos e entrevistas, percebendo o rigor de razoabilidade de cada um destes.

### **O trabalho de campo**

Os passos metodológicos para esta parte da pesquisa foram: contato com os assessores responsáveis pela elaboração da proposta curricular e oficialização da pesquisa; levantamento e análise de toda documentação referente ao processo e produto desta construção curricular até então produzida; entrevista semi estruturada com representações dos envolvidos no processo de construção curricular.

Os sujeitos desta pesquisa foram definidos a partir das representações das entidades participantes da construção curricular da Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a saber: Secretaria de Educação do Estado (Gestão Central e Professores da Rede); Universidade de Pernambuco (Assessores, Especialistas, Professores Formadores) (PERNAMBUCO, 2008a).

Tivemos acesso às listas de frequência do processo de formação continuada da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, através de solicitação a membros da gestão da Secretaria de Educação deste Estado. Após análise dos mesmos, elencamos como critério para participação na pesquisa enquanto sujeitos a serem entrevistados, a frequência destes. Acreditamos que a quantidade de vezes que os sujeitos participaram no processo de formação continuada é um critério bastante válido.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada (apêndice 1), pois acreditamos que este instrumento nos aproxima dos sujeitos pesquisados, entendendo que todos são marcados pela história (MINAYO, 1996). E acreditamos que “[...] esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas



possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidades necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Trivinos (1987) define a entrevista semi estruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as reformas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

No nosso caso fizemos um roteiro de entrevistas com questionamentos relacionados às nossas categorias analíticas que são currículo e formação continuada, relacionando com o nosso objeto de estudo que é a construção curricular da educação física do Estado de Pernambuco. As entrevistas foram gravadas a partir de um equipamento de MP5, logo depois transcritas e analisadas. As entrevistas tiveram em média duração de 30 a 60 minutos, apenas uma delas ultrapassou essa média, tendo duração de 85 minutos.

Trivinos (1987) apresenta os passos metodológicos de uma entrevista semi estruturada. De início é necessário ter conhecimento de todos entrevistados. Em seguida é preciso que os entrevistados saibam do que se trata a pesquisa, e o que se requer deles. Deve-se manter um clima agradável na entrevista, sendo marcada pela gentileza e demonstração de apreço por parte do investigador. A entrevista deve ter no seu início, os dados do entrevistado para que se atribua real valor a sua pessoa. No nosso caso começamos as entrevistas solicitando todos os dados dos entrevistados, sendo estes pessoais e profissionais, no que concerne a formação continuada do Estado (roteiro da entrevista – apêndice 1).

Segundo Trivinos (1987) os tipos de perguntas numa entrevista semi estruturada dependem do cunho filosófico assumido, podendo ser descritivas (fenomenológico); explicativas ou causais (histórico-estrutural, dialético). Outros tipos de perguntas são: explicativas imediatas, interrogativas mediatas, conseqüências, avaliativas, hipotéticas, categorias. As perguntas devem ser utilizadas para “abrir perspectivas para análise e interpretação de suas idéias. Neste sentido, estas categorias de perguntas são, sobretudo, elementos heurísticos para o investigador e não amarras para entravar seu trabalho” (p. 151).

Para a nossa pesquisa que tem como objeto de estudo a construção curricular da educação física, utilizamos para o contato com os onze sujeitos desta pesquisa, a entrevista semi estruturada, por que:

Pensamos, entretanto, que a entrevista semi estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão da totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores [...] é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados, não são outra coisa que a “teoria em ação” que apóia a visão do pesquisador (TRIVINOS, 1987, p. 152).

Entendemos que a entrevista semi estruturada aproxima o entrevistador do sujeito entrevista relacionando as duas histórias de vida com o objeto de estudo do pesquisador.

### **Coleta e análise dos dados**

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir de um estudo bibliográfico delimitando as categorias analíticas currículo e formação continuada. Para este estudo utilizamos a literatura da educação e educação física, como também as bases de dados da internet. Fizemos um levantamento bibliográfico, diante das categorias analíticas; realizamos fichamentos das obras analisadas, articulando os autores com o tema; partimos para um estudo documental, onde analisamos sete documentos que estão diretamente relacionados ao processo de formação continuada do Estado de Pernambuco. Para a fase de campo, entrevistamos onze participantes que estão envolvidos neste processo de formação continuada, utilizando para isto, a entrevista semi-estruturada. A partir de um roteiro (apêndice 1) e de um termo de compromisso (anexo 2), assinado por todos os onze sujeitos da pesquisa. A partir de representações institucionais e funcionais os sujeitos foram selecionados, tendo como critério para esta seleção, a quantidade de participação nas formações continuadas do Estado. Estes sujeitos são representações da gestão central e equipe de elaboração das Orientações Teórico-Metodológicas de educação física deste Estado.

Para análise dos dados coletados nos subsidiamos da análise de conteúdo categorial por temática, que, segundo Bardin (1988) se constitui numa ação de

desmembrar o texto analisado em categorias, para posterior reagrupamento analítico. Estas categorias são classificadas em analíticas e empíricas. As categorias analíticas trazem uma apreensão do objeto estudado de forma mais ampla, geral, sendo base para este conhecimento. Enquanto que as categorias empíricas têm uma relação com o objeto, mais operacional, apreendem os dados empíricos, do campo, sendo estas categorias processo e produto da construção. É imprescindível que o objeto de estudo permeie toda categorização conforme quadro abaixo:

### Quadro 1. Indicadores para análise de conteúdo

ELEMENTO CENTRAL	Construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco
OPERACIONALIZAÇÃO	Processo e produto da construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco
CATEGORIAS ANALÍTICAS	Currículo, formação continuada.
CATEGORIAS EMPIRÍCAS	Processo da construção (trajetória, concepção de formação continuada, sujeitos participantes, tipo de participação, concepção do processo) e produto da construção (o que é cada produto, concepção curricular, concepção de educação física, conteúdos das OTMs, unidades didáticas (conhecimento))
PONTOS DE ORIENTAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO	Como ocorreu a construção das orientações teórico-metodológicas de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e o que construiu? Como organizar o currículo da Educação Física na escola? O que fazer para que o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica apareçam sistematizados no ensino de crianças e jovens da rede pública de ensino? Qual a relevância da estruturação do conhecimento para a Educação Física na escola? Porque os conteúdos próprios desta disciplina devem ser selecionados e organizados no tempo de escolarização (ciclos ou séries)?

Para Bardin (1988) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos, de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 42).

Esta abordagem tem por finalidade apresentar deduções lógicas oriundas das mensagens, significando seu contexto, adentrando na realidade histórica das mensagens e dos seus efeitos.

Para o nosso trabalho elencamos as categorias analíticas currículo e formação continuada que formaram o nosso arcabouço teórico, como vimos, a partir das fontes selecionadas para este estudo. Para a entrada no campo, elencamos como categorias empíricas processo de construção e produto da construção.

Em processo de construção estão as unidades de contexto: trajetória, concepção de formação continuada, sujeitos participantes, tipo de participação, concepção de processo. Em produto da construção nós temos como unidades de contexto o que é cada produto, concepção curricular, concepção de educação física, conteúdos das OTMs, unidades didáticas (conhecimento).

Para Bardin (1988) a organização da análise acontece a partir de três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise temos as escolhas das fontes a serem analisadas, para o nosso trabalho, estas fontes são os documentos relacionados com a construção curricular do Estado de Pernambuco e as transcrições das onze entrevistas realizadas com sujeitos envolvidos na formação continuada do Estado. Temos também a elaboração dos objetivos e a criação de indicadores para fundamentar as interpretações, conforme está descrito no quadro 1 acima mostrado.

A segunda fase é a da exploração do material estudado, onde adentramos nos textos desmembrando-os em categorias (empíricas), identificadas a partir de uma legenda previamente estabelecida, conforme quadro 2.

## Quadro 2. Legendas para análise de conteúdo

Referente aos entrevistados

ENTREVISTADOS	ENTREVISTAS
Dados de identificação	<b>Negrito</b>
Formação	MAIÚSCULAS
Exercício Profissional	<u>Sublinhado</u>
Formação continuada	<u>MAIÚSCULAS SUBLINHADO</u>

Referente ao objeto de estudo

ENTREVISTADOS	ENTREVISTAS
<b>Processo da construção</b>	
Trajétória	<b>MAIÚSCULAS NEGRITO</b>

Concepção de formação continuada (modelo, modalidade, forma e estratégia)	<b>MAIÚSCULAS SUBLINHADO NEGRITO</b>
Sujeitos participantes	<i>Itálico</i>
Tipo de participação	<b>MAIÚSCULAS ITÁLICO</b>
Concepção do processo	<b><i>Itálico negrito</i></b>
<b>Produto da Construção</b>	
O que é cada produto	<b>MAIÚSCULAS ITÁLICO E NEGRITO</b>
Concepção curricular	<b><u>MAIÚSCULAS ITÁLICO SUBLINHADO</u></b>
Concepção de Educação Física	<b><u>MAIÚSCULAS ITÁLICO SUBLINHADO E NEGRITO</u></b>
Conteúdos	Realce amarelo
Unidades didáticas	Realce verde brilhante

A partir desta legenda marcamos todo o texto, identificando todo o conteúdo que estabelecemos previamente. Construímos então um primeiro quadro com as categorias empíricas pré-determinadas (apêndice 3).

A terceira e última fase é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Consiste na elaboração de quadros de resultados destacando as informações oriundas das análises, conforme quadro 3.

### Quadro 3. Resultado da análise de conteúdo

CATEGORIAS		Professores/documentos	Sujeitos – Gestão central, Equipe da sede, Assessores, Professores Especialistas; Professores formadores, Professores da Rede
			Documentos – Política; Texto subsídio; Ethnós (projeto proext; OTM, Orientações (Programa, Relatos, Textos didáticos)
<b>Processo da construção</b>			
<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>		
Trajetória	Reuniões e seminários interativos		
	Formação continuada com formatos diferentes.		
	Perspectiva de implementação		

1. Como ocorreu a construção das orientações teórico-metodológicas

Concepção de formação continuada (modelo, modalidade, forma e estratégia)	Programática de capacitação	
	Crítico-reflexivo de caráter contínuo	

Sujeitos participantes	Gestão Central, Equipe de Elaboração	
Tipo de participação	Gestão Central, Equipe de Elaboração	
Concepção do processo	Processo de construção	

1. Identificar as contribuições teórico-metodológicas oriundas da formação continuada da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

Produto da Construção		
O que é cada produto	Formação	
	OTM	
	Programa	
	Relato	
	Texto didático	

1. Intencionalidades dos documentos resultantes da construção curricular
2. O que construiu as orientações teórico-metodológicas?

Concepção curricular	Prescritivo-documental.	
	Interativa práxica.	

1. Como organizar o currículo da Educação Física na escola

Concepção de Educação Física	Crítico-superadora.	
Conteúdos da OTM	Perspectiva para a prática pedagógica	
	Política	
	Educação	
	Tempo de escolarização	
	Perspectiva para a educação física	
	Seleção – escolha/fontes	
	Organização condições/disposição (tempo/espaço)	
	Sistematização – metodologia/avaliação	
Unidades didáticas (conhecimento)	Temas dos conhecimentos	
	Sequência (ordem)	
	Hierarquia (amplitude e especificidade)	
	Dosagem (quantidade)	

1. O que fazer para que o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica apareçam sistematizados no ensino de crianças e jovens da rede pública de ensino?
2. Qual a relevância da sistematização do conhecimento para a Educação Física na escola?
3. Porque os conteúdos próprios desta disciplina devem ser selecionados e organizados no tempo de escolarização (ciclos ou séries)?

Neste quadro aparecem as unidades de contexto e de registro. Para Bardin (1988) as unidades de registro:

É a unidade de significação a codificar e corresponde ao seguimento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial [...] efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o tema, por exemplo, enquanto que outros se efectuam, a um nível aparentemente lingüístico, como por exemplo, a palavra ou a frase (p. 104).

As unidades de registros são os achados da pesquisa, são recortes extraídos das entrevistas e/ou documentos que vão dar significado para as unidades de contexto. “Fazer um análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõe a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 105). Estes núcleos de sentido permitem adentrar na comunicação com o texto analisado. Havendo uma troca de sentido/significados entre o pesquisador e estes textos analisados. Os núcleos de sentido permitem ainda uma análise apurada do conteúdo, sua significação real e concreta. Ou seja, a partir da verificação frequencial, conseguimos iniciar as interpretações e inferências do que investigamos, relacionando com o objeto de estudo da pesquisa.

No que concerne a unidade de contexto, Bardin (1988) nos diz que “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro” (p. 107). A unidade de contexto no nosso trabalho partiu das categorias empíricas previamente determinadas, sendo a partir destas, encontradas nos textos investigados, as unidades de registro. Podemos exemplificar do seguinte modo: a partir da categoria empírica, produto da construção, temos a unidade de contexto concepção curricular, desta unidade de contexto encontramos nos textos investigados, duas unidades de registro, que vão dar sentido para a unidade de contexto, são elas a concepção curricular prescritivo-documental e interativa práxica. Conforme é acima apresentado no quadro 3.

Como podemos observar na parte inferior do quadro 3, observamos as questões norteadoras da nossa pesquisa. Portanto, a partir das categorias empíricas processo da construção e produto da construção, com as unidades de contexto e de registro, que estas explicam as nossas categorias analíticas currículo e formação continuada, que por sua vez contemplam o nosso objeto de estudo que é a construção curricular da educação física do Estado de Pernambuco.

### **Comitê de ética**

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa intitulada: a prática pedagógica da Educação Física em diferentes segmentos escolares, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPE em setembro de 2008 com Registro no Comitê de Ética em Pesquisa da UPE 139/08. Registro do Caae (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0131.0.097.000-08.



## CAPÍTULO I

### CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO

#### 1.1 Compreensões conceituais acerca do currículo

Professores, diretores, técnicos, coordenadores e todos que fazem a escola, precisam ter clareza do que se trata currículo. Todos estes necessitam deste conhecimento, pois o currículo perpassa por todos que estão na escola e ainda, fora dela, na comunidade.

Para Matias (2008) a definição de currículo não é uma atividade simples, pois, o conceito de currículo tem sofrido muita divergência no campo educacional e essa divergência tem distorcido seu significado tendo implicações na sua essência.

Definir currículo não é uma tarefa fácil, principalmente para os profissionais da educação, pois esse termo tem sido apropriado, de maneiras diversas, e até mesmo contraditórias, por aqueles que se dizem especialistas nessa área. Tal apropriação tem levado a lutas constantes que envolvem os próprios objetivos da educação. Todavia, ao se pesquisar a etimologia da palavra currículo, verifica-se que ela deriva da palavra latina *scurrere* e apresenta vários significados como: ato de correr, atalho, pista de corrida. Daí o entendimento do currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos (GOODSON, 2005). Nessa perspectiva, o termo está intimamente vinculado à idéia de seqüencialidade e de prescrição (p. 64).

Muitos autores não são claros quanto ao conceito de currículo, chegando ao ponto de confundir currículo com programa de ensino, tratando-os como sinônimo (SOUSA, 2004). É digno de reflexão como essa simples confusão pode afetar toda uma área de conhecimento. Nesse conceito de currículo de Matias (2008), vimos a partir do termo em Latim o significado de currículo como um percurso permeado de conteúdos a serem seguidos. Neste conceito está ligado fortemente o caráter prescritivo e a seqüência, pois:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a

expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA apud MATIAS, 2008, p. 65).

Observamos assim um conceito de currículo no sentido da produção de identidades e subjetividades sociais, ou seja, a produção de sujeitos para um determinado projeto de sociedade que se almeja.

Günter (2006), trás considerações sobre currículo a luz da sociologia crítica do currículo relacionando com poder, ideologia e cultura. Faz a opção de trazer os conceitos de forma pontual, a partir de Grundy (1991), Forquin (1993), Apple (1994), Bernstein (1998), Moore e Young (2001), mas, priorizando o entendimento dos seus 16 entrevistados numa pesquisa de campo etnográfica.

Para Günter (2006):

A conformação do currículo é decorrente de uma concepção de mundo e de educação que orienta as decisões em torno da pertinência dos conhecimentos, formas de tratá-los e também da organização do próprio processo de ensino os tempos e espaços pedagógicos são definidos de forma a priorizar ou limitar diferentes formas de aprendizagem. O currículo corporifica-se, portanto, mediante diferentes modelos e formas de organização, as quais são sistematicamente examinadas por diferentes autores (p. 57).

Nesse entendimento, o currículo não é apenas um plano de estudos, mas sim, envolve toda organização do espaço escolar, o conhecimento a ser aprendido por crianças e jovens, a metodologia de ensino, o tempo pedagógico para que o conhecimento seja transmitido, a própria seleção desse conhecimento, que tipo de cidadão a escola pretende formar. Em suma o currículo envolve questões técnicas para o processo de ensino-aprendizagem, como também questões de ordem política. O currículo então envolve questões relacionadas ao poder, sendo relacionada com a política e a economia.

Fundamentando isto, Apple (2008) nos diz que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ela é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p. 59).

Estas tensões e conflitos se configuram através da busca do poder, da manutenção do status quo, da busca pela hegemonia, de interesses. Assim, o currículo não é apenas um rol de conhecimentos, mas perpassa por toda essa luta hegemônica.

Não creio que se possa pensar sobre educação e currículo isentos de poder e das relações que lhe são inerentes, mas, sem dúvida, pode-se buscar concepções e organizações curriculares que viabilizem relações de poder menos desiguais e que se concretizem através de práticas voltadas para a autonomia (GÜNTER, 2006, p.62).

Como uma prática curricular pode ser voltada para a autonomia? Podemos dizer que é uma prática que leva em consideração a realidade, as pessoas, os alunos, a comunidade que viverá o currículo. Desprendendo-se assim daquele currículo prescrito feito por especialistas em gabinetes.

O conceito de currículo enquanto prática tem uma relação direta com realidade e o cotidiano. Para Souza Júnior (2009a), fundamentando-se em Jean-Claude Forquin, o currículo é:

O conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito e prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula, e ainda por aquilo que, inserido no conteúdo latente, adquire-se na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação (p. 76).

Nesse entendimento, Souza Júnior (2009a) alerta-nos para entendermos esta prática curricular, a partir do que acontece no interior da escola.

Vemos, então, que há a necessidade de compreender o currículo no “chão da escola” materializando-se nos diferentes tempos e espaços pedagógicos, sobretudo naquele referente à interação entre professores e alunos, no movimento de produção e apropriação da cultura (p.75).

Günter (2006) apresenta uma classificação para currículo dividindo-o em currículo como produto, como prática e como práxis. O currículo enquanto produto tem um enfoque técnico, de caráter prescritivo, tendo o professor como centro das ações a partir de programas padronizados voltados para o aluno enquanto produto desta ação. A ação docente se vê orientada a partir de uma relação onde a prática depende da teoria e há um controle do ambiente. Tal currículo tem como

característica o fato de ser elaborado em instâncias apartadas da realidade, elaborado por especialistas em gabinetes.

O currículo enquanto prática está orientado pelo processo, em que a situação vivida é permeada de interpretação e atribuído um sentido/significado.

A questão da relação teoria e prática neste caso, difere do modelo anterior. No currículo como prática a teoria adquire um caráter propositivo em relação à ação e não prescritivo como no currículo orientado a partir do interesse técnico (GÜNTER, 2006, p. 64).

O currículo pensado a partir da práxis tem um caráter emancipador tendo a negociação e a problematização como fatores imprescindíveis, assim, uma perspectiva crítica de currículo é permeada pela ação de problematizar, através do diálogo constante, é levado em consideração às experiências tanto do professor, quanto as experiências do aluno.

Nesta forma de pensar o currículo, a categoria diálogo está presente de forma horizontal e permanente na busca de um consenso dinâmico sem qualquer tipo de coerção. A relação professor/aluno sendo perpassada por constantes negociações a partir de um diálogo vivo.

[...] Grundy (1991) aproxima as idéias de Habermas e de Paulo Freire no que diz respeito à busca de uma verdade emancipadora, livre de coerção e perseguida através do diálogo, tendo como elementos constitutivos da práxis a ação e a reflexão [...] A práxis, na educação, se desenvolve na experimentação que impulsiona novas práticas mediante o movimento permanente de ação-reflexão-ação [...] (GÜNTER, 2006, p. 66).

A ação-reflexão-ação traz uma lógica de continuidade, numa ação em que o diálogo assume uma característica imprescindível. O diálogo entendido como a soma de duas partes diferentes de mesmo valor e que efetivamente acontece numa relação constante. Como veremos no capítulo três deste trabalho, vislumbramos esse diálogo na construção curricular de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, pois, há a participação efetiva dos professores nesta construção curricular e esperamos que estes possam manter esse diálogo com seus alunos, na efetivação deste currículo.

Macedo (2006) a partir de um estudo em que foram analisadas 453 dissertações e teses entre 1996 a 2002 em 27 programas de pós-graduação, aborda questões referentes ao currículo na sua relação com política e cultura. Faz a

classificação de currículo como formal e em ação. O autor destaca que dentre as teses e dissertações pesquisadas são dignas de nota que 43,5% se referem ao currículo enquanto prática, vivido, em ação; 22,3% referem às propostas curriculares ou currículo formal. Para este autor, denotando estranheza, apenas 12% destes estudos faziam uma articulação entre o currículo formal e a prática curricular. Para a autora:

O conceito de currículo que temos utilizado em nossas análises parece, portanto, bipartido. Talvez pudéssemos defender que tal distinção entre propostas e prática seja apenas um recorte de pesquisa ou mesmo uma estratégia didática para compreender a multiplicidade envolvida no currículo. Argumento, no entanto, que, embora essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como a articulação entre currículo formal e currículo em ação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas (MACEDO, 2006, p. 99).

Esta falta de articulação entre currículo formal e em ação denota uma luta de poderes no interior da escola, que impossibilita pensar o currículo para além do seu caráter prescritivo. Esta característica do currículo que envolve poder está relacionada com a política curricular, que precisa ser considerada, a fim de que a distribuição do poder no que concerne à efetivação curricular seja mais linear.

A proposição de Goodson (1995) de que o currículo escrito seja tomado como uma dimensão pré-ativa, como “um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização” (p.21), está em acordo com o que Young e Whitty (1977) definiam como currículo como fato. Apesar de esta última definição não se referir especificamente ao currículo escrito, entendo que há uma relação incontestável entre currículo como fato e currículo pré-ativo ou escrito. Para esses autores (Young e Whitty, 1977; Goodson, 1995 e Young, 2000), o currículo como fato designa a idéia de que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo [...] O conceito de currículo como fato se articula, assim, com o que Forquin (1993) tem denominado de cultura escolar, uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmitir. Nessa formulação, a cultura é vista como um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais, num processo que envolve didatização, ou mediação/transposição didática, que compõem o mosaico a que denominamos currículo (MACEDO, 2006, p.101).

O currículo é entendido como uma seleção cultural transportada para a escola de forma didática, organizada e estruturada. O currículo assim, não é algo abstrato, apenas um documento escrito, mas forma um arcabouço que legitima e dá vida ao papel da escola.

Macedo (2006) apresenta uma superação na dicotomia e polarização existente entre o currículo enquanto proposta a ser seguida pelos professores e o currículo vivido, em ação, a prática curricular. O primeiro desconsidera o papel do professor enquanto ator na construção curricular, e o segundo desconsidera as propostas curriculares, tendo apenas o professor e o aluno para elaboração e efetivação curricular. Para a autora:

Como forma de superar o modelo que propicia a prescrição, Goodson (1995) Young e Whitty (1977) e Young (2000) têm defendido uma abordagem integrada das dimensões escrita e vivida do currículo. Essa defesa, no entanto, se centra muito mais em salientar a importância do estudo da dimensão pré-ativa, ou dos conflitos envolvidos em sua definição, como resposta ao que têm definido como “uma crença absoluta nas propriedades de transformação do mundo que o currículo como prática possa ter” (Goodson, 1995, p.21). Forquin (1993), ao defender a relevância da cultura escolar, faz um movimento semelhante destacando que a cultura da escola não deve nos fazer esquecer de um “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que [...] constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada” (p.67) (MACEDO, 2006, p. 104).

Assim, a prática curricular deve está relacionada e subsidiada pelas propostas curriculares que tem uma razão de existência. O currículo escrito é entendido como pontapé inicial para uma prática curricular que tem por intencionalidade a formação de sujeitos críticos para uma sociedade mais justa a qual almejamos. “Entendendo que isso implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola” (MACEDO, 2006, p. 104, 105). Sendo necessário considerar assim, o caráter político do currículo. Assim, as Orientações Teórico-Metodológicas de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, devem ser entendidas como currículo escrito, que vai subsidiar a dinâmica curricular no interior da escola. E a “razão de existência” das Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs), ou seja, sua historicidade é bastante impar, pois considerou o professor da rede para a sua criação.

Corroborando com este pensamento, Ventura (2001) afirma que o professor precisa participar efetivamente na dinâmica curricular, não ser apenas uma máquina que transmite conhecimento sem nenhuma intervenção, apenas um robô que passa esses conhecimentos de forma mecânica e automatizada, assim:

O professor não pode e não deve ser apenas o (re)passador de conhecimentos produzidos com objetivos e intencionalidades dos quais ele

não participa ou com os quais não concorda. Para tanto, ele deve participar da construção, elaboração ou contextualização dos saberes tidos, da seleção dos conteúdos a ser apreendidos por seus alunos (p. 70).

Na construção curricular de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, o professor é chamado e convocado para esta construção, ele faz parte da seleção e organização dos conteúdos a serem sistematizados no chão da escola. Os conteúdos, suas intencionalidades, e tudo mais que envolve o trato curricular, há uma efetiva participação dos professores da rede, claro que não poderia ser na sua totalidade, mas por representação, o professor é partícipe deste processo. Portanto, como nos lembra Ventura (2001) “o professor não deve ser objeto, mas, sim, sujeito de seu projeto histórico e do processo histórico no qual está envolvido” (p. 71).

## **1.2 Dialogando com a sociologia crítica do currículo**

Para entendermos elementos/aspectos relacionados ao produto e processo da construção curricular da Educação Física do Estado de Pernambuco, optamos por aprofundar nos estudos da sociologia crítica do currículo, a fim de compreendermos todas as influências teóricas e políticas que perpassam a mesma, haja vista existir nestes estudos, características relacionadas com esta construção.

O que vem a ser currículo na sociologia crítica? Como se dá sua elaboração? O que este contemplará? Quem são os responsáveis pela sua elaboração?

Para Sacristán (2000):

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: idéias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, os professores desempenharão um papel decisivo (p. 173).

Quando pensamos o currículo desta forma, não dá para aceitarmos propostas pedagógicas prontas, que não consideram a realidade na sua construção, pois como diz o autor, existem muitas coisas envolvidas na elaboração do currículo e o professor exerce um papel decisivo para isto. O currículo não é algo abstrato, mas é uma construção concreta, realizada por vários atores sociais, e acontece no interior da cultura, que é intrinsecamente e essencialmente humana. Para Sacristán (2000)

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente a experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2000).

Tais aspectos vão interferir diretamente na efetivação do currículo e devidas transformações que ocorrem a partir de fatos históricos que vão moldá-lo. Então, esses aspectos culturais, sociais e políticos vão se configurando a partir da realidade.

[...] o currículo como o 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 como se acha configurada (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Assim o currículo é algo concreto que se relaciona diretamente com a cultura, como uma construção humana. Sacristán (2000) ratifica:

Não existem ensino nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura, e esses adotam uma forma determinada em determinado currículo. Todo modelo ou proposta de educação tem e deve tratar explicitamente o referente curricular, porque todo modelo educativo é uma opção cultural determinada (p.30).

Alem do mais, “uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, alem de descomprometida” (SACRISTÁN, 2000, p. 19). A cultura que o autor se refere está relacionada com o contexto, a realidade, a comunidade, a clientela. Ratificando a necessidade de sermos contra, propostas curriculares já prontas, construídas em gabinetes por especialistas. A cultura, a comunidade, a vida, deve ser levada em consideração numa elaboração curricular: “Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Essa característica é bastante relevante na efetivação de um currículo, porque as comunidades inseridas numa mesma cidade possuem aspectos diferentes, e esses aspectos devem ser levados em consideração para uma construção curricular.

Para Sacristán (2000):

[...] o aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um individuo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinadas e um ambiente para dar



significado ao currículo escolar [...] Seria um erro conceber o currículo comum para todos como a via por excelência para a conquista da justiça social, pois esta exige discriminações positivas a favor dos que terão menos oportunidades perante tal currículo, incorporando ao conteúdo comum para todos o que é a genuína cultura dos menos favorecidos: a cultura manual, entre outros (WHITTY apud SACRISTÁN, p.61,62).

Para seleção e organização curricular, a realidade, o cotidiano e a vida dos alunos assumem uma dimensão importante. Pois se estes elementos forem considerados, é provável que o interesse dos estudantes no que diz respeito à aprendizagem seja intensificado.

Portanto, se faz necessário conhecer a clientela que será direcionada o currículo: “Conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento do contexto educativo; conhecimento dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico” (SACRISTÁN, 2000, p. 184).

Há muito mais fatores envolvidos numa proposta curricular, do que simples sistematização de conteúdos. Nenhum currículo é neutro em si, há sistemas envolvidos de dominação e poder “A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto” (SACRISTÁN, 2000, p. 20). Esse currículo oculto se expressa em aspectos sócio-político-econômicos que estão relacionados intrinsecamente e extrinsecamente.

A própria teorização sobre currículo e sua concretização é, em muitos casos, o subproduto indireto das mudanças curriculares que ocorrem por pressões históricas, sociais e econômicas de diversos tipos nos sistemas escolares [...] o currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos, como “partitura” da prática, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 20, 21).

Prova disso é que, se o currículo não mais atende a demanda destes aspectos, a tendência é a transformação dos conteúdos curriculares e do trato metodológico que se concretiza nas aulas.

Quando há a conscientização da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se volta para a renovação curricular como um dos meios para sua melhora. Isso leva a se fixar imediatamente entre dois aspectos básicos; os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Sousa (2004) aponta para uma característica da metodologia que é a não neutralidade, pois na efetivação de um currículo as intencionalidades são percebíveis na prática.

Mostrando assim a relevância tanto dos conteúdos do currículo, quanto à forma que esses conteúdos são transmitidos aos alunos. Essa forma ou a metodologia, jamais é neutra em si, ou a metodologia é de cunho tradicional ou progressista, ou contribui para a manutenção do status quo ou para uma transformação social (p.17).

Até aqui, vimos sobre a seleção de conteúdos, mas, como sua organização pode interferir na aprendizagem?

O ciclo como unidade de organização proporciona ao professor uma margem maior de flexibilidade, de mais fácil adaptação ao ritmo dos alunos em grupos heterogêneos, tolera melhor a idéia de diversidade entre os alunos, permite mais facilmente agrupar conteúdos diversos em tornos de unidades globalizadoras. Os ciclos, como unidades, tornam periódico o calendário de avaliação para os controles de passagem entre os mesmos, etc. um professor ou grupos de professores que dispõe de um período de vários cursos para tentar cumprir com certos objetivos e desenvolver um determinado currículo tem um campo no qual pode propor alternativas muito diferentes, dispõe de maior flexibilidade para se organizar (SACRISTÁN, 2000, p. 81).

Assim, a organização dos conteúdos em ciclos, proporciona um maior tempo pedagógico no processo de transmissão/assimilação do conhecimento, e também uma melhor interação entre professor e aluno. A concepção de ciclo nas orientações teórico metodológicas da Educação Física do Estado de Pernambuco, não é um sistema educacional, mas a forma da organização do pensamento do aluno. Nessa forma de ver o currículo, tendo a finalidade da transformação social, a lógica dialógica está presente.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Tratamos então, como selecionar e organizar os conteúdos nos ciclos ou séries, mas que importância há do conhecimento que foi construído historicamente pelo ser humano para a elaboração curricular?

Como se concebe o conhecimento, como se ordena, que papel se concebe para sua relação com a experiência do que se aprende, qual é a sua transcendência social e sua relação com a vida cotidiana, qual é sua origem, como se valida, como evolui, a ponderação de seus componentes, como se comprova sua posse, são aspectos cruciais sobre os quais se interrogar num modelo de ensino para analisar sua especificidade (SACRISTÁN, 2000, p. 188).

Os conhecimentos transmitidos através dos conteúdos, oriundos da cultura, necessitam ser relacionados com o cotidiano, a realidade e vida, para que estes sejam facilitadores da aprendizagem e melhorem o interesse dos alunos na apreensão do conhecimento. Para a seleção dos conteúdos na construção das orientações teórico-metodológicas, como veremos no capítulo três deste trabalho, os professores foram incentivados a colaborarem nesta construção, a partir das suas realidades.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Doll Jr (2002) nos traz o currículo numa visão pós-moderna, por superar as idéias modernistas de currículo fechado, numa linha positivista, que o tratava de forma pré-determinada.

O desenvolvimento de um currículo de sistema aberto, que pode ser chamado de transformativo ou orientado para o processo. Um dos principais argumentos em ambas as partes será o argumento biologicamente orientado, de que os seres humanos por si próprios, são sistemas abertos. Portanto, o desenvolvimento educacional ocorreria melhor quando baseado no tipo de sistema que caracteriza o ser humano (p. 74).

Assim, quando propomos currículo fechado, pré-determinado, estamos desconsiderando essa característica inerente ao ser humano, que é a condição de ser vivo, de um ser orgânico, que se transforma e é transformado através do seu contexto. Uma visão pós-moderna de currículo perpassa a simples transmissão/assimilação de conhecimento, perpassa a lógica matemática de um currículo com intenção de uma formação para um tipo de sociedade individualista. Para Doll Jr. (2002):

Esse processo é transformativo, não só por transformar nossas ideais de suposições tomadas-como-certas em afirmações explícitas, mas também por nos fornecer uma estrutura (de processo) por meio da qual essas afirmações podem ser estudadas, compartilhadas, criticadas, modificadas (p. 78).

Portanto, a transformação assume um viés nessa visão, por meio de uma “estrutura de processo” que facilita e torna o diálogo um eixo para todas as relações de ensino/aprendizagem.

Tal proposta tem então como eixo na elaboração, uma ação interativa, dialógica, partindo do pressuposto da não pré-determinação curricular, saindo do determinismo da era moderna para uma visão aberta do pós-modernismo.

[...] portanto, o currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não está estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz evidentemente, não tem nem início nem fim; elas têm fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-seqüencial, mas limitada e cheia de focos que se interseccionam em uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mas haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais profundo será seu significado (DOOL JR., 2002, p. 178).

Quando o autor fala de “uma rede relacionada de significados” e “conexões construídas”, ele retrata a importância da contextualização, na elaboração curricular, pois, quando o conhecimento abordado na escola faz parte da realidade “local”, estes conhecimentos terão mais profundidade, e o processo de ensino aprendizagem será facilitado. É preciso considerar a realidade, o cotidiano e a vida, como características ímpares de cada comunidade escolar.

Dool Jr. (2002) após traçar críticas a epistemologia numa concepção moderna, baseada no positivismo, sendo verificacionista e empirista, ignorando as experiências individuais, o autor encara a epistemologia numa visão pós-moderna ao dizer que:

[...] em contraste, uma epistemologia da experiência muda o foco do estudo para a interação entre o conhecido e o conhecedor local. O sujeito de estudo é tanto conhecedor quanto o conhecido; na verdade, é o discurso interativo ou transativo entre os dois (p. 142).

Essa relação interativa e construtiva deve permear toda ação do professor, quer na prática pedagógica ou em pesquisas.

Para Moreira e Silva (2008) não há neutralidade no que concerne ao currículo, pois este é carregado de intencionalidade, a produção do conhecimento é exacerbada de sentido/significado, o currículo é um elemento cultural e social.

O currículo é considerado um artefato cultural e social. Isto significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (p. 7, 8).

O currículo traz no seu bojo concepções de sociedade e de educação, que cidadãos são almejados no processo de ensino aprendizagem na escola. A proposição curricular carrega toda esta determinação histórica.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA E SILVA, 2008, p. 8).

A proposta curricular de educação física do Estado de Pernambuco apresenta uma visão crítica de currículo, pois, os professores da rede têm uma participação efetiva nesta construção curricular. A concepção de sociedade, de educação, é partilhada com os professores desta Rede, pois estes são também co participantes no trato curricular, como veremos no capítulo três deste trabalho. Para Moreira e Silva (2008) “Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (p. 20, 21). Este conhecimento transmitido na escola para alunos e alunas é um conhecimento vivo, pois denota poder, poder este de transformação ou conformação social.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser vista não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (p. 21).

O currículo é uma arena política no sentido das possibilidades incertas que podem ser dimensionadas a partir do trato curricular. O currículo pode ser fechado à participação das pessoas que irão ser beneficiadas pelo currículo, ou seja, um grupo de iluminados em gabinetes, elaboram o currículo apartado da realidade. Ou o currículo pode ser construído conjuntamente, os especialistas com a consideração da realidade para qual será aplicado o currículo. No nosso caso, a construção curricular da educação física do Estado de Pernambuco é como diz Dool Jr (2002) um sistema aberto, pois, tem a participação da universidade, a partir de um grupo de estudos e a participação de todos que fazem parte desta rede pública de ensino por representações (gestão central, equipe da secretaria de educação, professores

formadores, assessores, professores da rede, especialistas) (PERNAMBUCO, 2008b).

Para McLaren (1997) a construção curricular envolve muito mais coisas e vai além do simples conjunto de matérias e atividades pré-determinadas, que acontecem no interior da escola, pois:

[...] o currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isto, ele representa a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimentos sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores (p. 216).

Para McLaren (1997) o conhecimento é construído a partir de relações sociais, tendo a cultura como algo indispensável para sua construção, nessa relação do EU com os OUTROS não deve se ignorada nenhuma das partes, pois:

[...] o conhecimento é uma construção *social* profundamente enraizada em um nexo de relações de poder [...] é o produto do acordo ou consenso entre indivíduos que vivem relações sociais particulares (ex. de classe, raça e gênero) e que vivem em determinadas conjunturas. Argumentar que o conhecimento é socialmente construído, em geral, quer dizer que o mundo em que vivemos é construído simbolicamente pela mente, através da interação social com os outros e é extremamente dependente da cultura, contexto, costume e especificidade cultural (p. 202).

Quanta relevância é atribuída à cultura! Mas não a cultura transplantada de forma radical, imposta (aculturação), e sim uma cultura criada e recriada conjuntamente.

Corroborando com isto, Carvalho (2001) nos traz um exemplo do trabalho curricular a partir do trato com a cultura. Esta autora afirma que Paulo Freire utilizando a metodologia das palavras geradoras, apresenta uma proposição baseada na interculturalidade. Além de apontar a superação do currículo tradicional, introduz uma aprendizagem, que leva em consideração o universo vocabular, melhorando a comunicação, facilitando a aprendizagem, propiciando um diálogo entre culturas diferentes. Assim, “É possível dizer-se que essa proposição de Freire, no que se refere ao levantamento do universo vocabular na construção do programa educativo, é uma das expressões de um projeto curricular intercultural que se aproxima de uma concepção de interculturalidade” (p. 4).

Carvalho (2001) afirma que a possibilidade do trabalho intercultural no trato curricular, é possível no campo político e institucional. Podemos concluir que a construção curricular de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, se aproxima de uma perspectiva intercultural, pois, considera o professor e seu cotidiano nesta construção. Através, de um posicionamento político, numa parceria institucional entre a SEE-PE e a UPE, efetiva-se uma construção curricular a partir de um programa de formação continuada, que foi consolidado num processo investigativo, considerando o “chão da escola” como produtor de conhecimento (PERNAMBUCO, 2008b).

Assim, o cotidiano dos professores, nesta construção curricular, se assemelha a uma “forma particular de vida” como aborda Maclaren (1997), estando intrinsecamente relacionada a uma característica curricular que não está à mostra, ela está escondida e se apresenta como currículo oculto.

O currículo oculto refere-se às conseqüências não intencionais do processo de escolarização. Os educadores críticos reconhecem que as escolas modelam os estudantes através de situações de aprendizado padronizado, e através de outras agendas, incluindo regras de conduta, organização de sala de aula e procedimentos pedagógicos informais usados por professores com grupos específicos de estudantes [...] O currículo oculto lida com os modos tácitos pelos quais os conhecimentos e o comportamento são construídos, fora dos materiais do curso comum e lições previamente agendadas (p. 216).

O currículo numa visão emancipatória traz a vida, a realidade e o cotidiano como eixo. Considera a experiência do aluno ou do contexto como ponto de partida para toda organização curricular.

Qualquer currículo emancipatório deve enfatizar a experiência dos alunos, que está intimamente relacionada com a formação de identidade. Os educadores críticos devem aprender como entender, afirmar e analisar tal experiência. Isso significa não só entender as formas sociais e culturais pelas quais os alunos aprendem a se auto definir, mas também entender como usar a experiência do aluno de maneira que nem endosseem indiscriminadamente, nem anulem sua individualidade (MACLAREN, 1997, p. 248).

É necessária uma compreensão dialógica por parte dos professores, para poderem entender a vida dos alunos, suas realidades, seu cotidiano. Os aspectos ideológicos, seus anseios e sonhos, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

[...] o conhecimento deve se tornar significativo para o aluno, antes de poder se tornar crítico o conhecimento escolar nunca fala por si próprio é constantemente filtrado pelas experiências ideológicas e culturais que os alunos trazem para sala de aula. Ignorar as dimensões ideológicas da experiência do aluno significa negar a base sobre a qual os alunos aprendem, falam e imaginam [...] devemos tomar as experiências e vozes dos próprios alunos como ponto de partida. Devemos *confirmar e legitimar os conhecimentos e as experiências através das quais os estudantes dão sentidos as suas vidas diárias* (MACLAREN, 1997, p. 249, 257) (grifo do autor).

Esses conhecimentos significativos e as experiências dos alunos dizem respeito à cultura no interior das relações humanas. Para Forquin (1993) a crise na educação é detectada através da instabilidade dos programas vigentes das escolas em todas as partes do mundo, causadas pelo esquecimento da justificação da cultura pela escola. O ato de educar relaciona a transmissão/assimilação de algo, que está sendo transmitido por alguém, uma transmissão cultural que é definida por esse autor como:

[...] a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso de “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. [...] a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade, ou de um grupo, aí compreendido os aspectos que se pode considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis” (p. 11).

No que diz respeito à escola, ela é lócus dessa transmissão/assimilação num sentido mais abrangente, haja vista, os valores veiculados pela escola que são elementos seletivos da cultura.

Para Forquin (1993) currículo é todo processo e situação de ensino e aprendizagem que acontece numa instituição de ensino, num determinado tempo, cumprindo determinados objetivos, sendo vivenciados por professores e alunos.

[...] não seria o mesmo definir o currículo como um programa de estudos ou de aprendizagem regularmente prescrita por uma educação de educação formal e defini-lo como aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida. [...] O “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, sejam porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto ela é oculta [...] sejam porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de “sobrevivência” ou valores



de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial (FORQUIN, 1993, p. 23).

Como vimos o currículo oculto é toda apreensão ideológica que perpassa o currículo oficial, e não está explícito no mesmo, mas se materializa no cotidiano escolar através da prática pedagógica com intencionalidades diferentes (aspecto social, econômico e político).

Nenhuma prática pedagógica é neutra em si, haverá sempre aspectos ideológicos relacionado com a mesma. Com isso, Forquin (1993) dá uma pista no que concerne a organização pedagógica que acontece mediante a prática curricular, ao dizer que “nenhuma ciência ou ensino pode se manter alienado dos anseios e perspectiva do seu público” (p. 72). Considerando assim o dado da realidade na construção curricular. Contrariando a

[...] educação bancária [...] o indivíduo como um ator social em comunicação com os outros atores, e a educação como um jogo de papéis abertos... a vida social é assim um produto de uma composição entre cada um e os outros [...] uma concepção do homem mais como ator do que como produto (p. 78,79,80).

É necessário então, assumir os alunos como participantes ativos no que concerne a dinâmica curricular no cotidiano escolar. Na construção curricular da Educação Física do Estado de Pernambuco, como apreciaremos no capítulo três deste trabalho, não houve a representatividade dos alunos, mas, quando o professor é incentivado a trazer suas experiências exitosas para esta construção, ele traz indiretamente os alunos para este processo. Para a prática pedagógica dos professores na escola, ao efetivarem as OTMs (construção curricular de Educação Física do referido Estado), os professores são incentivados a terem os seus alunos como sujeitos ativos, aptos para opinarem sobre o curso das aulas.

Todos estes elementos oriundos dos estudos do currículo, como currículo, cultura, conteúdos, seleção e organização de conteúdos, nos ajudam a compreender questões relacionadas à construção curricular. E optamos por autores da sociologia crítica do currículo, pois os mesmos abordam esta construção curricular, tendo muitos autores sociais como responsáveis por esta construção, e não apenas, especialistas em gabinetes trazendo um caráter prescritivo para o currículo.

### 1.3 Currículo e a Educação Física.

Vimos até aqui, questões conceituais no que concerne ao currículo, a partir de autores que abordam o mesmo, não apenas como um documento escrito que vai nortear todo o processo de ensino-aprendizagem na escola, mas como um arcabouço de significados que tem uma abrangência e não necessariamente precisa está escrito. O currículo então envolve questões econômicas, políticas, sociais e culturais, e que todos profissionais envolvidos com a escola precisam ter ciência disto.

No que diz respeito à Educação Física, como o currículo está sendo tratado? Como a prática curricular influencia o cotidiano escolar no que concerne a esta disciplina no interior da escola?

O Coletivo de Autores (1992) que é uma obra bem conhecida na Educação Física brasileira e aporte teórico de base das proposições curriculares presentes no Estado de Pernambuco desde 1989, aponta uma perspectiva crítico superadora e apresenta elementos da cultura corporal como objeto desta disciplina curricular, traz o conceito de currículo como:

[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização. Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (p. 27).

Essa forma de ver o currículo, também supera uma visão prescritiva do mesmo, pois, confronta o conhecimento escolar com a realidade dos alunos, o saber que estes possuem, questões ideológicas, e tudo mais que envolve o processo de ensino/aprendizagem. O currículo não seria mais apenas uma cartilha de conteúdos programáticos a ser seguida, mas, imbricaria uma gama de significados, que é mutável de acordo com a realidade que este currículo está sendo efetivado.

Falar de prática curricular na Educação Física, é mais comum hoje em dia, pois, a partir da LDB de 20/12/1996, 9394/96, esta disciplina passa a ser componente curricular da educação básica, entrando no rol das disciplinas curriculares, tendo a necessidade de apresentar conteúdos para serem apreendidos

por crianças e jovens na escola. Na década de 1970 o Decreto Federal 69.450/71, Título IV, Capítulo I, a Educação Física era uma atividade voltada para a aptidão física, realizada três vezes por semana, em seções de 50 minutos e dividida por sexo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Desta forma ela se diferenciava das demais disciplinas, pois, legalmente<sup>1</sup> parecia que não existiam conteúdos estruturados, e sim, a prática de exercícios com a finalidade da obtenção de corpos saudáveis, preparados para defender a pátria. Como a Educação Física vem tratando o currículo hoje em dia? Traremos, à luz de artigos recentes, algumas experiências que tratam da prática curricular desta disciplina.

Neira (2007) a partir de uma pesquisa-ação trabalha a prática curricular numa turma de 1º ciclo do ensino fundamental numa escola pública do município de Osasco, em um contexto multicultural, selecionando conteúdos vividos na própria comunidade.

A igualdade perante a lei e os direitos de participação na vida pública, pressupostos das sociedades democráticas, só se tornam reais se todos, independentemente das suas origens, tiverem acesso a uma educação que lhes assegure possibilidades e oportunidades de atingir o máximo de suas potencialidades. Esta pesquisa partiu do princípio que a proposição de currículos multiculturais é um dos caminhos possíveis para o alcance desse direito, conferindo à escola o espaço da promoção da igualdade em prol da justiça social (p. 175).

O autor apresenta o multiculturalismo como uma possibilidade para a prática curricular tendo por objetivo uma educação de qualidade que possibilite uma igualdade de oportunidades a todos, independente de nível sócio-econômico, cor da pele, ou opção sexual.

Os alunos não chegam à escola, vazios de conhecimentos, eles já trazem uma carga histórica muito grande, cheia de significados e valores, que se bem trabalhados podem trazer uma aprendizagem mais significativa.

Quando se enfatiza a criação de currículos multiculturais, afirma-se que todos os alunos possuem conhecimentos construídos socialmente que precisam ser reconhecidos e ampliados pela escola, o que, na prática significa trabalhar a partir das culturas dos alunos num entrecruzamento com a cultura escolar (NEIRA, 2007, p. 176).

---

<sup>1</sup> Verificar conceito de legalidade e legitimidade em Souza Junior (1999) dissertação de mestrado: A Educação Física Como Componente Curricular...? Isto é história! Uma Reflexão Sobre o Saber e o Fazer, páginas 93 a 110)

Numa comunidade, por exemplo, que as brincadeiras de roda, as danças folclóricas, a capoeira estejam presentes, o professor precisa considerar esta realidade na seleção de conteúdos para o trato pedagógico, pois se o mesmo não fizer isso, está cometendo um equívoco teórico-metodológico. Para Neira (2007):

[...] um currículo multicultural permite que os estudantes percebam como suas próprias experiências constituem as formas de ver o mundo e aos professores lhes possibilita sinalizar as maneiras pelas quais um currículo contaminado de racismo, sexismo e preconceitos de classe refletem nas concepções dos alunos e na sua consciência social (p.176).

Trabalhar o currículo a partir do multiculturalismo significa então, perceber todos os aspectos culturais que permeiam determinada comunidade, suas características, suas especificidades, seus desejos, seus anseios e suas particularidades.

Trabalhar o currículo nesse caráter supera a visão prescritiva, em que um grupo de especialistas cria e elaboram uma gama de conteúdos, de intenções, apartadas da realidade, para serem aplicadas no “chão da escola”, sem considerar a realidade, a vida, o cotidiano de crianças e jovens, as peculiaridades da comunidade de uma forma geral. O multiculturalismo apresentado por Neira (2007) se aproxima com a interculturalidade apontada por Carvalho (2001), pois, é o trato curricular que leva em consideração a vida, o cotidiano e a realidade dos alunos, porque o conhecimento fica mais acessível quando este faz parte do dia a dia destes alunos.

Kawashima et al (2009) apresenta a prática curricular na Educação Física numa escola em Morro Agudo SP a partir da sistematização dos conteúdos para as aulas deste componente curricular, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Resultado de uma pesquisa de campo feita ao longo da experiência de duas professoras, a partir da descrição e diário de campo.

[...] a Educação Física escolar necessita de propostas pedagógicas mais concretas que justifiquem sua existência e permanência na grade curricular da escola, e a sistematização dos conteúdos pode contribuir para torná-la mais próxima da dinâmica da cultura escolar e assim contribuir para o seu reconhecimento entre os docentes, alunos, diretores, coordenadores, pais (p. 458).

Assim observamos na fala da autora, que não há a sistematização do conhecimento para as aulas de Educação Física, embora a mesma seja componente curricular, a prática esportiva é muito forte e detém de exclusividade. E

qualquer mudança na apresentação de novos conteúdos causa estranheza por parte dos alunos.

Kawashima et. al. (2009) diz que logo de início, os alunos sentiram dificuldades com o trato do conhecimento nas aulas de Educação Física, chegando ao ponto de tratar alguns conteúdos como lutas e dança nas séries finais, haja vista, com o tempo, os mesmos irem se acostumando com os conteúdos.

É válido ressaltar que tudo aquilo que desequilibra a rotina de um ambiente, num primeiro momento pode ser repelida, e foi o que aconteceu com esta proposta inicialmente. As crianças queriam sim “jogar futebol”, reclamavam muito, e a cada anúncio de um conteúdo novo muitos faziam cara de desinteresse ou espanto. Porém, novidade também é um estimulante e, para as crianças, praticar uma atividade antes desconhecida por elas era sinal de diversão na certa. Podiam até reclamar antes de conhecer o conteúdo, mas na prática tudo era alegria para eles. Foi o que aconteceu com os “jogos de regras” ou “brincadeiras populares” quando foi solicitado aos alunos que modificassem suas regras. Ninguém queria fazer. Foi preciso vivenciar algumas atividades modificadas pela professora para entender como seria legal tal tarefa. As produções dos alunos foram surpreendentes e todos adoraram vivenciar as atividades construídas pelos colegas (p. 463).

A Educação Física é um componente curricular, como nos aponta a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, portanto se é curricular precisa ter conteúdos<sup>2</sup> devidamente estruturados.

Essas experiências a partir do “chão da escola” nos mostram a prática curricular da Educação Física tendo o currículo não apenas como um documento escrito, uma cartilha de conteúdos, mas, como parâmetro, para junto com os alunos construírem sua prática.

Portanto, entendemos que o currículo pode ser apresentado na escola em duas formas, uma como um documento escrito, uma cartilha de conteúdos a serem transmitidos aos alunos pelos professores sem nenhuma intervenção. O que chamaríamos de currículo prescritivo, com conteúdos técnicos previamente determinados, seguidos a risca. E por outro lado, o que defendemos uma prática curricular, que considera todo conhecimento que foi construído historicamente, fazendo parte da cultura escolar, acrescentado dos conhecimentos históricos que cada aluno carrega. Assim professor e aluno, mais elementos que cada comunidade possui, fazem parte da dinâmica curricular. Entendendo dinâmica como o movimento

---

<sup>2</sup> Ver Saviani (1998) em: Saber escolar, currículo e didática: problema na unidade conteúdo/método no processo pedagógico.

que o currículo exerce na escola, um currículo vivo, mutável, que se adéqua e é adequado por todos que fazem a escola.

Pudemos observar vários aspectos que perpassam o currículo, entre eles destacamos a política curricular<sup>3</sup>, entendemos que propostas curriculares oriundas de gestões governamentais, carregam no seu bojo intencionalidades diversas, que a partir do processo de construção curricular podemos observá-las. No que concerne ao Estado de Pernambuco que é foco de nossas investigações, Lorenzini (2009) nos diz que:

[..] as políticas voltadas à elevação da qualidade dos docentes atuantes na rede sofreram continuidades/descontinuidades no estado de Pernambuco, enquanto em certos momentos estiveram presentes na condução da Secretaria de Educação equipes sintonizadas com o debate acadêmico e com as lutas das entidades de educadores, tendo como marca o reconhecimento da importância social do professorado na socialização do saber acumulado e na produção de novos saberes, em outros foi flagrante o caráter fragmentário e pontual da política de capacitação (p.159)

No que concerne a política curricular da atual gestão governamental (2007 a 2010), notamos uma ação crítica reflexiva na construção curricular, pois, a materialização desta construção, ocorre dentro do processo de formação continuada dos professores do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008b).

Este programa de formação continuada em serviço objetiva uma elaboração curricular que tem o olhar a partir do chão da escola. A dinâmica desta construção ocorre em formato de reuniões entre os assessores e a Secretaria de Educação, seminários com representações diversas – técnicos das GREs (gerências regionais de educação), diretores, professores e encontros de formação continuada com representações de professores de todas as GREs. Chamando assim todos, para, a partir do diálogo, construir conjuntamente uma proposta pedagógica para os professores de Educação Física, oriunda da reflexão pedagógica dos professores que estão “no chão da escola” (PERNAMBUCO, 2008b).

A construção curricular de Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco será aprofundada no capítulo três deste trabalho.

---

<sup>3</sup> Para ampliar as discussões sobre questões que envolvem a política e o currículo ver Souza Junior (2007) Tese de Doutorado A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica, páginas 61-64.

## CAPÍTULO II

### FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO

#### 2.1 Formação Continuada: conceitos e objetivos

Mediante o atual contexto em que vivemos vários são os fatores que corroboram para a necessidade de se discutir, pesquisar e revelar, questões relacionadas com a formação continuada em diversas dimensões. Questões de ordem política, que refletem no cotidiano escolar, e todo desenvolvimento da educação básica (SANTIAGO, 2004).

Mas, como podemos definir/conceituar formação continuada? Por que é realmente necessária a formação continuada dos professores?

[...] a formação continuada é uma exigência da natureza humana, é um direito do profissional, é um critério para a profissionalização e para o exercício profissional. É a escola e o trabalho que ela desenvolve, ou deve desenvolver um parâmetro para o trato da formação continuada (SANTIAGO, 2004, p.40).

Nesta forma de se entender a formação continuada, a escola se torna como referencial para o desenvolvimento da mesma.

Para Santiago (2004) se adentrarmos nos problemas relacionados à formação inicial, o caráter inconcluso do ser humano e tudo mais que envolve a prática docente, a formação continuada constitui-se enquanto necessidade e direito. Deve estar constantemente articulada à prática pedagógica, pretendendo dar conta de questões do cotidiano escolar e tudo mais que envolve o processo de ensino/aprendizagem.

É um critério essencial em toda a política de organização da escola, da melhoria e transformação das práticas de ensino e de aprendizagem. É compreendida, num quadro teórico como um processo constituído por saberes teóricos, saberes da prática e de atitudes. Entendida como uma necessidade, a formação continuada inscreve-se no campo da epistemologia e da prática pedagógica consistindo em esforço de aproximação dos processos de produção do conhecimento e de gestão de problemas escolares e de ensino produzidos na e pela prática pedagógica (SANTIAGO, 2004, p.40).

A formação continuada então deve ser entendida como imprescindível, principalmente, no que concerne ao campo das políticas públicas, tanto em nível local, como nacional e precisa ser encarada neste movimento de ir e vir da prática pedagógica, na produção de conhecimento a partir do cotidiano escolar.

Corroborando com esse pensamento, Ferreira (2006) aponta a formação continuada enquanto necessária para contemplar os avanços de nosso tempo:

A 'formação continuada' é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no "mercado" da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana (FERREIRA, 2006, p. 19).

Portanto é preciso encarar o caráter orgânico da formação continuada, a necessidade de estarmos relacionando sempre com o cotidiano escolar, pensando uma formação humana integral, pensando sempre no caráter reflexivo da formação, pois:

[...] a "formação continuada" hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia, e o mundo do (não) trabalho colocam (FERREIRA, 2006, p. 20).

Para ratificar esse caráter orgânico da formação continuada nos apropriamos das palavras de Zainco (2006) quando nos diz que:

É por isso que quando falamos em educação continuada ou permanente, o que estamos querendo ressaltar é a idéia de um processo contínuo, que se desenvolve durante a vida e que supera dicotomias, unindo o saber e o não saber, como indicadores da necessidade de aperfeiçoamento constante (p. 204).

Cada vez mais as exigências da contemporaneidade perpassam pela formação continuada cobrando de quem faz parte desse processo, independentemente da esfera que faça parte. Tanto gestores, formadores e professores de profissão, precisam encarar a formação continuada como um desafio que parte do cotidiano, como nos diz Zainco (2006):



Uma formação continuada concebida como uma ajuda aos professores para que possam modificar e rever a relação estabelecida na sua prática, percebendo-se como profissionais da educação, ou seja, como docentes atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos e que, por isso mesmo, tem melhores condições de participar de maneira efetiva na elaboração da proposta pedagógica da escola (p. 195).

Assim, a formação continuada precisa ser encarada por todos que fazem parte do sistema educacional, como imprescindível para os dias atuais, partindo sempre do cotidiano escolar. Esse pensamento é ratificado em Pernambuco (2007), pois afirma que a formação continuada deve atender as mudanças da atualidade, devendo-se voltar para a qualidade do ensino. PROEXT (2008) corrobora com Ferreira (2006) e Zainco (2006), pois apresenta uma formação continuada a partir do “chão da escola”, o professor é considerado de forma reflexiva, sendo este formador e formado, como veremos mais detalhadamente no capítulo três deste trabalho.

Para Nóvoa (1995) os professores precisam ser concebidos como interlocutores e não como coadjuvantes da sua prática, eles precisam ser encarados como profissionais reflexivos, como investigadores, como construtores curriculares “definição dos professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares” (p. 27).

Como veremos no capítulo três deste trabalho, na proposta de formação continuada da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, o professor participa efetivamente na construção curricular, produzindo o conhecimento a partir da sua prática, da sua experiência. Tornando-o instrumento da e para sua formação “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.27).

Um professor participante e atuante no cenário das políticas educacionais, não sendo aquele professor que apenas dá sua aula e vai para casa, mas, um ser que se preocupa com a qualidade da educação.

Nóvoa (1995) afirma que os programas de formação devem considerar com bastante atenção, a “vida” dos professores, o saber da experiência destes, pois os adultos aprendem com propriedade quando há a relação com o seu cotidiano “a

teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leituras, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado a sua experiência e sua identidade” (p. 25)

Para Correa (2007) “a formação continuada, pensada, sistematizada e vivida como geradora de transformações desenha-se de contornos políticos, pedagógicos, éticos e eminentemente humanos” (p. 47). Pensar a formação continuada desta forma se aproxima com um caráter crítico reflexivo, pois, supera a visão funcionalista, em que, o objetivo principal seria suprir as lacunas deixadas na formação inicial. Atualmente há a necessidade de assumirmos a formação continuada em outro viés.

À educação cabe respostas às novas necessidades e de novas soluções exigidas pelos complexificação da sociedade. A nós educadores cabe-nos o atrevimento da aventura criadora da produção e apropriação de conhecimento socialmente forjado e participarmos das transformações dele decorrente como síntese de nosso processo formativo, do que estamos chamando de formação humana (CORREA, 2007, p. 50,51).

É preciso repensar a formação continuada, sendo fruto de um trabalho sistematizado de forma a contemplar e ter como foco principal o próprio professor, não apenas querendo atender as atuais exigências, mas proporcionar mudanças a partir da prática pedagógica de cada professor.

Reflexões comprometidas e asseguradas por estudos sistematizados e indicadores de que este processo formativo é um dos principais e fundamentais caminhos para a reestruturação da prática pedagógica, pois começa com transformações no próprio professor (CORREA, 2007, p. 51).

Uma prática pedagógica crítica reflexiva exige de cada envolvido no processo de formação continuada o desejo de contribuir para a transformação social, para a melhoria da qualidade do ensino, com a finalidade da formação humana integral, pensando sempre no cotidiano, no contexto em que vivemos. Pensar na formação de um professor que não se contenta apenas em dá sua aula e ir para casa, mas num professor envolvido de forma plena na escola, na comunidade, nos assuntos do cotidiano dos alunos. Um professor que se aproprie da realidade, da vida dos seus alunos e tente adequar sua aula a este contexto e não apenas “depositar conteúdos” e ir para casa se esquecendo que seus alunos possuem e são fazedores de história.

Compreender que a formação continuada expressa a educação pela práxis pela ação-reflexão-ação para o construir do professor reflexivo humano o

que exige de cada um de nós, professores – pesquisadores - produtores de conhecimento, não só reconhecer, como principalmente incorporar que este é um processo formativo parte da construção de sujeitos históricos, envolvidos e envolventes num determinado contexto que se faz presente no mundo atual (CORREA, 2007, p. 54).

Assim, a formação continuada crítica reflexiva é cheia de vida, de realidade, de história, de compreensão e relação humana. Cheia de idas e vindas, de pensar e repensar a prática, destruição e construção de contextos educativos. Podemos afirmar então que a formação continuada da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco que acontece desde 2008 é eminentemente crítica-reflexiva, pois o professor é chamado para a construção curricular que acontece por dentro da formação continuada (PERNAMBUCO, 2008b).

Pimenta et al (2000) apresenta-nos uma visão de formação continuada que supera o pensamento tradicional pautado na questão técnica, onde o professor apenas recebia o conhecimento. Para esta autora o professor é capaz de produzir conhecimento a partir da sua prática pedagógica.

[...] valoriza a formação do professor reflexivo na organização escolar. Opondo-se a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entendendo-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e continuada (p. 58).

A formação continuada é encarada nesta visão a partir de um caráter de continuidade. Concordando com o pensamento de Zainco (2006). Essa forma de pensar a formação continuada é ratificada no processo de formação continuada do Estado de Pernambuco, pois o professor não é apenas um aprendiz neste processo, ele constrói o conhecimento, ele é ao mesmo tempo formado e formador. O conhecimento que o professor traz da sua prática pedagógica sai dos muros da escola e chega aos professores num processo de troca de conhecimento, a partir dos relatos de experiências (PERNAMBUCO, 2008b).

Pimenta et al (2000) vem concordar com este pensamento, pois, “é nesse confronto e num processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (p. 58). O processo de formação continuada do Estado de Pernambuco tem o professor com um papel muito importante, pois a construção curricular deste Estado é realizada a partir deste

processo de formação. O professor não apenas recebe a proposta curricular para ser efetivada na prática, mas ele constrói a própria proposta que será utilizada por ele. O professor é considerado neste processo de formação continuada como co autor, como veremos no capítulo três deste trabalho.

Pimenta (2001) traz algumas características da formação continuada que encontramos no Estado de Pernambuco.

No contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação *continua* na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas) (p. s/n).

Podemos destacar que a formação continuada surge da prática pedagógica do professor, e não tem o caráter de capacitação, pois este termo carrega historicamente o significado de capacitar quem é incapaz, como também a capacitação não tem o caráter de continuidade. Outro ponto importante que vemos no pensamento de Pimenta (2001) e observamos na formação continuada do Estado de Pernambuco é esta formação continuada acontecer num contexto investigativo, o professor da rede participa efetivamente desta pesquisa. Outro ponto é a parceria institucional entre governo por meio da Secretaria de Educação deste Estado e a Universidade, através do grupo de pesquisa ETHNÓS da Universidade de Pernambuco (PROEXT, 2008; PERNAMBUCO, 2008b). Isto é confirmado nas palavras de Pimenta (2001):

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situação a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (p. s/n).

“O chão da escola” desta forma é valorizado, o conhecimento que o professor traz do seu cotidiano é trazido para o processo de formação continuada. O conhecimento é então construído conjuntamente a partir da pesquisa que tem por finalidade esta formação continuada num lócus investigativo. Mas não é apenas o

conhecimento do cotidiano que é contemplado neste processo, há uma troca de conhecimento. Pimenta (2001) nos diz que:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (p. s/n).

Esta teoria é trazida pela universidade e contemplada nas formações continuadas com representações dos professores da rede. Mas não em caráter de capacitação, ou seja, o conhecimento pelo conhecimento, mas o conhecimento está diretamente ligado ao cotidiano dos professores. Há uma verdadeira troca de conhecimentos entre universidade e professores da rede (PERNAMBUCO, 2008b).

## **2.2 Formação Continuada dos Professores de Educação Física**

Encontramos diversas experiências em formação continuada na área da Educação Física. Destacamos algumas para termos referência de diálogo e aprofundamento com a realidade aqui investigada como objeto de estudo.

Palafox (2004) apresenta uma experiência de formação continuada em um contexto inter institucional, para os professores de Educação Física da escola básica da Universidade Federal de Uberlândia e a Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. Constituindo uma dinâmica de planejamento de ensino chamada Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP). O PCTP era a elaboração coletiva de um projeto político pedagógico que acontecia dentro de um programa de formação continuada de professores, sendo assessorado pelo professor Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

Esse programa de formação continuada possibilitou a sistematização e elaboração de uma proposta curricular chamada de Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física para a Educação básica, com sua efetivação nas redes de ensino envolvidas (PALAFOX, 2004).

Para explicarmos aspectos relacionados com a estruturação e princípios do PCTP, vimos que:

A sistemática em desenvolvimento apresenta como princípio fundamental, o estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos/as professores/as de Educação Física no contexto escolar (PALAFOX, 2004, p. 119).

O PCTP tem como diretrizes: manter uma aproximação entre os professores das redes de ensino envolvidas nesse processo e a universidade, respeitando as peculiaridades de cada entidade; ter uma estrutura de assessoria e orientação curricular; oportunizar espaço de reflexão permanente para os professores; diagnosticar periodicamente problemas e questões relacionadas com a prática pedagógica; criação de um calendário de formação continuada com especialistas em currículo para contribuírem e discutirem as ações no PCTP; constituir o plano básico de ensino; construir estratégias de ensino; compartilhar as experiências pedagógicas a partir dos registros das aulas realizadas (PALAFOX, 2004).

Em síntese podemos dizer que o PCTP é uma estratégia de planejamento coletivo e formação continuada que tem como objetivo:

Construir, avaliar e reformular coletivamente os **Planos Anuais de Educação Física (PAEF's) desenvolvidos para implementar o Plano Básico de Ensino da área**, o qual deve estar vinculado tanto ao **Plano Básico Curricular da Rede de Ensino**, bem como ao **Plano Anual da Escola**, este último, instrumento de implementação do **Projeto Político-Pedagógico** de cada recinto escolar (PALAFOX, 2004, p.125). (grifos do autor).

Podemos destacar desta proposta de formação continuada, os registros das aulas que posteriormente são discutidos e refletidos por todos que fazem parte deste processo, apresentando as experiências pedagógicas que acontecem efetivamente no “chão da escola”. Tais experiências são apresentadas nos simpósios de formação continuada em forma de pôster ou comunicação oral.

Palafox (2004) nos alerta que a implementação desta sistemática de planejamento coletivo que acontece dentro de uma proposta pedagógica em outro contexto, deve ser analisada criticamente, pois o PCTP foi pensado e produzido mantendo especificidades e peculiaridades dentro de um contexto, social, político, cultural e econômico específico.

Correa (2007) num trabalho de dissertação de mestrado aponta a formação continuada dos professores de Educação Física para os 3º e 4º ciclos de ensino da

Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) no Estado de Pernambuco, numa parceria institucional com a Universidade Federal de Pernambuco UFPE.

A abordagem metodológica deste processo de formação continuada apresenta a seguinte inter-relação:

- 1- Questões legais: LDB-PCNs, PPP/PCR
- 2- Conhecimento: produção e sistematização
- 3- Prática pedagógica: elementos que constituem
- 4- Produção do saber cultural dos últimos 5 anos: professor(a), formativo, curriculares, disciplinares, aluno (CORREA, 2007).

Este processo de formação continuada apresenta dois eixos orientadores: a interdisciplinaridade e o aprofundamento conceitual. A interdisciplinaridade vivida a partir das experiências de cada professor das diferentes disciplinas curriculares, mantendo a especificidade de cada uma delas. E o aprofundamento conceitual entendido como uma necessidade de atualização que faz parte da própria dinâmica da formação continuada da PCR (CORREA, 2007).

Correa (2007) apresenta a estruturação da formação continuada da Prefeitura da Cidade do Recife da seguinte forma:

- 1- Encontros Intensivos (EI): tem a participação de todos os professores das diferentes disciplinas curriculares é constituída de conferências, palestras e reuniões específicas por componente curricular e acontece num mesmo local.
- 2- Encontro Pedagógico Mensal (EPM): é trabalhada a especificidade das disciplinas envolvendo seus conteúdos específicos, no caso da Educação Física o jogo, a ginástica, o esporte e as lutas, acrescentados os conteúdos interdisciplinares envolvidos.
- 3- Atividades Específicas por região político-administrativa (RPA): funciona em formato de oficinas atendendo a especificidade de cada grupo de professores participantes.

Acrescenta-se nessa estrutura de formação continuada, reuniões de caráter avaliativo mensal entre os professores formadores da UFPE e representação dos gestores da PCR.

Para Correa (2007) o programa de formação continuada da Prefeitura da Cidade do Recife, está fundamentada metodologicamente na ação-reflexão-ação, tendo por finalidade a formação do professor crítico reflexivo. Todos os elementos deste programa corroboram para isto. Questões legais, a interdisciplinaridade, o aprofundamento conceitual, os encontros, oficinas e toda sua estruturação contribuem para que o professor seja considerado construtor e interlocutor da sua formação.

Lorenzini et. al. (2009) apresenta a formação continuada do Estado de Pernambuco para os professores de Educação Física, que é processo e produto da construção Curricular de Educação Física deste Estado, que está sendo construída desde 2008, por uma comissão composta de membros da Secretaria de Educação de Pernambuco e por assessores oriundos da Universidade de Pernambuco.

[...] o Programa de Formação Continuada `A prática pedagógica da Educação Física em diferentes segmentos escolares` e configura-se no contexto indicado anteriormente, articulando duas das demandas indicadas: a integração entre as ações e papel social de uma IES — Universidade de Pernambuco (UPE), por via da Escola Superior de Educação Física (Esef), no Laboratório de Estudos Pedagógicos — Laped, especificamente pelo grupo de pesquisa — Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes — Ethnós e de uma ação governamental do poder público, a Secretaria de Educação (Seduc) do estado de Pernambuco (PE). (p.152).

Este processo de formação continuada apresenta característica semelhante aos dois exemplos citados neste trabalho, sendo a experiência de Uberlândia e a do Recife. Esta característica diz respeito à relação entre as instituições formadoras e a gestão pública.

Para Lorenzini et. al. (2009) objetiva-se a partir deste processo de formação continuada possibilitar a reflexão pedagógica dos professores de Educação Física.

O objetivo geral do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Física — Ethnós-Esef/UPE e Seduc-PE é contribuir com a ampliação da qualificação de professores da área que atuam nas escolas de educação básica da Rede Pública do Estado de Pernambuco, por via de um *processo de investigação, reflexão e sistematização da ação docente* (LORENZINI, 2009, p. 160) (grifo do autor).

Além desta relação entre formação continuada e construção curricular, podemos destacar uma das estratégias deste processo que é a participação efetiva dos professores, ao trazerem suas experiências, seus cotidianos.



Assim sendo, nesse Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física, não se trata apenas de mobilizar a experiência dos professores numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção do conhecimento (LORENZINI, 2009, p. 158).

A produção do conhecimento acontece a partir da prática pedagógica dos professores, os mesmos são incentivados e instrumentalizados a escreverem suas experiências para serem expostas nos encontros de formação continuada.

Segundo Lorenzini et. al. (2009) para a construção Curricular, foram sistematizados e efetivados, seminários, encontro de formação continuada e reuniões com os técnicos das GREEs, sendo que nestas reuniões e encontros foram consideradas as sugestões e opiniões de todos participantes deste processo.

De acordo com Lorenzini et. al. (2009) a construção curricular do Estado de Pernambuco, não está sendo construída em gabinetes, apenas por especialistas, mas, está sendo construída a partir da participação de representações de segmentos (assessores, gestores, especialistas, professores formadores, professores da rede) todos tem suas contribuições neste processo.

O objeto de estudo desta pesquisa, é a construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, como veremos no capítulo três deste trabalho, é uma parceria entre a Secretaria do Estado e a Universidade de Pernambuco, a partir de um grupo de assessores vinculados ao Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes ETHNÓS (anexo 1).

Este grupo existe desde dezembro de 2000 e concentra suas atividades no laboratório de estudos pedagógicos (LAPED) da ESEF-UPE Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.

O Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes se posiciona no que concerne a concepção de educação física a partir da perspectiva Crítico Superadora apresentada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física do Coletivo de Autores da seguinte forma:

Continuamos a acreditar, fundamentar, argumentar, defender, e elaborar a Educação Física Crítico-Superadora por compreender que a obra, traz contribuições ímpares para o objeto de estudo específico da Educação Física na escola, elucidando os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da Cultura Corporal, como expressão de sua linguagem (SOUZA JUNIOR et al. (a), 2009, p.119).

Assim, podemos afirmar e ratificar que este grupo de estudos é portador de uma abordagem metodológica dialética, pois, esta perspectiva de educação física contempla a categoria história permeando e perpassando por todos que fazem parte deste grupo.

Esta historicidade está presente no objeto de estudo deste trabalho, pois é, o processo e produto da construção curricular, tendo como autores todos envolvidos neste processo: gestão governamental, instituição educacional, grupo de pesquisa, professores formadores e professores que estão efetivamente na escola.

Numa construção curricular é imprescindível que a categoria diálogo seja observada, se não for, é desconsiderado um lado da moeda, sendo arbitrário. Um exemplo disto é uma construção curricular feita em gabinetes, apenas por especialistas e jogado arbitrariamente na prática pedagógica. Diferente disto, a construção curricular da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, que se expressa a partir das OTMs, são uma construção que todos os segmentos que fazem a educação no Estado, são chamados para este processo, e isso, só é possível através da política educacional deste Estado, que se volta para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da formação continuada em serviço e realizada com uma parceria da universidade pública. A universidade pública por sua vez, faz a opção da formação continuada num lócus investigativo, produzindo conhecimento para e com o professor (PERNAMBUCO, 2008b).

## CAPÍTULO III

### A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO: processo e produto, a comunicação como uma via de mãos duplas

A construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco teve como processo a formação continuada do referido Estado. Os produtos deste processo são todos os documentos que deste se originaram.

Entendemos por construção curricular um processo que tem por finalidade subsidiar a prática pedagógica dos professores que vivenciam a dinâmica escolar. Esta construção produziu documentos que deverão ser utilizados como referencial para a prática pedagógica dos professores que estão na escola. Entendemos ainda que a construção curricular tenha relação com a ação de planejar as aulas, e as OTMs, o projeto político pedagógico, o programa de ensino, o plano de ensino e o plano de aula, são documentos que subsidiam a prática pedagógica do professor.

#### 3.1 OS DUCUMENTOS E AS ENTREVISTAS: analisando seus meandros

Analisamos sete documentos, sendo cinco destes, produtos da formação continuada do Estado de Pernambuco na gestão governamental de 2007 a 2010, e os outros dois são relacionados à política educacional nesta gestão. Um desses está relacionado à própria política educacional e o outro consiste no estabelecimento da parceria UPE – SEE/PE, conforme quadro 4.

#### Quadro 4. Documentos analisados

Políticas de Educação do Estado de Pernambuco. Pernambuco (2007)	Programa de Extensão Universitária. PROEXT (2008)	Texto Subsídio Para a Prática Pedagógica da Educação Física: Contribuições Para Elaboração da Matriz Curricular. Pernambuco (2008a)	Orientações Teórico-Metodológicas: Educação Física; Ensino Fundamental e Médio. Pernambuco (2008b)
Orientações Para Programa de Ensino (anexo 3).	Orientação Para Relato de Experiência(anexo4).	Orientação Para Texto Didático (anexo 5).	

O documento Políticas de Educação do Estado de Pernambuco, (PERNAMBUCO, 2007) consiste no planejamento da política educacional deste Estado, contemplando os objetivos, diretrizes e metas da sua política educacional.

O documento Programa de Extensão Universitária (PROEXT, 2008) estabelece a parceria entre governo do Estado, através da Secretaria de Educação com a Universidade de Pernambuco através do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) apresentando uma formação continuada num locus investigativo, fazendo produção na e para a escola.

O documento Texto subsídio para a prática pedagógica da educação física: contribuições para elaboração da matriz curricular (PERNAMBUCO, 2008a) está no site da Secretaria de Educação do Estado, consiste no acúmulo histórico da produção da educação física no nosso Estado, é uma construção curricular preliminar aberta a contribuições dos professores da Rede.

O documento Orientações Teórico-Methodológicas: Educação Física; Ensino Fundamental e Médio (OTMs) (PERNAMBUCO, 2008b) consiste nas Orientações Teórico-Methodológicas de Educação Física do Estado de Pernambuco, sendo fruto de uma produção coletiva, a partir de representações de todos que fazem o nosso Estado. Apresenta a perspectiva crítico-superadora como eixo norteador. Traz as unidades didáticas que organizam o conhecimento nas séries e ciclos de escolarização a partir dos seus objetivos.

O documento Orientações para Programa de Ensino (anexo 3) é uma orientação ao professor, apresentando os passos metodológicos para a elaboração de um programa de ensino. O professor, a partir da sua realidade e das OTMs do Estado é subsidiado a elaborar um programa de ensino para sua escola.

O documento Orientação para Relato de Experiência (anexo 4) subsidia o professor teórico-metodologicamente a relatar suas experiências e expor nos encontros de formação continuada.

O documento Orientação para Texto Didático (anexo 5) da mesma forma subsidia os professores a construir seus textos didáticos para serem utilizados como instrumentos para a prática pedagógica e também serem expostos nos encontros de formação continuada.

Assim, os sete documentos analisados, podem ser divididos em dois grupos, o primeiro tem origem com a política educacional do Estado Pernambuco (2007) e PROEXT (2008). Estes documentos mostram o cenário da política do Estado,

fazendo parceria com a instituição de ensino superior, com a finalidade da melhoria da qualidade de ensino. O primeiro se refere ao planejamento do Estado de Pernambuco, quanto à consolidação da política educacional, apontando diretrizes, objetivos e metas. O segundo apresenta um programa de formação continuada para os professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, numa parceria da universidade com o Estado, a UPE e a SEE – PE, que este se originou a partir desta parceria.

Estes dois documentos trazem uma concepção crítica de currículo, baseado na dialética e numa visão de ser humano histórico. A formação continuada é concebida enquanto melhoria da qualidade de ensino, visualizando os problemas da atualidade e as novas exigências da contemporaneidade e uma formação continuada com foco na produção do conhecimento, tendo o professor enquanto participante ativo deste processo.

Os outros cinco documentos analisados são produtos deste processo, que por sua vez, só é possível através da política educacional, que propiciou, por meio da parceria Governo do Estado e Universidade Pública, uma formação continuada, que visa à qualificação profissional e humana, mas acontece, a partir de um processo investigativo, numa relação, ensino/pesquisa/extensão, tendo o professor como co-participante, este é formado e formador.

Pernambuco (2008a) e Pernambuco (2008b) são construções curriculares, realizadas a partir do acúmulo histórico deste componente curricular, através de reuniões, encontros e seminários. Sendo permeados pela política educacional. O primeiro documento está disponível no site da SEE-PE desde 2008 e se apresenta como texto subsídio para a construção da matriz curricular da Educação Física, que, no próprio site, é localizado no link matriz curricular: educação física, existindo a matriz de outras disciplinas. Pernambuco (2008b) está disponível neste site, desde março de 2010, tendo por base o texto subsídio e apresentando as unidades didáticas, uma organização dos conteúdos da educação física nos anos de escolarização. Trazendo os ciclos de escolarização, não como um sistema educacional, mas, como a forma de organização do conhecimento do aluno. No site é encontrado além das OTMs de Educação Física, as de matemática, língua português, ciências naturais e artes.

Pernambuco (2008a) e Pernambuco (2008b) trazem uma visão crítica de currículo, superando prescrição, reconhecendo a dinâmica curricular, o tempo de

escolarização ou o percurso do aluno na apreensão do conhecimento organizado pela escola, contemplando a constatação, interpretação, compreensão e explicação do seu cotidiano, bastante complexo e contraditório.

Estes dois documentos têm uma concepção de formação continuada pautada na formação humana participada, compreendendo a totalidade do ser humano de forma interativa e compartilhada através da troca de experiências, partilhando o conhecimento, sendo ao mesmo tempo formador e formado.

Pernambuco (2008b) é um acontecimento ímpar na história da Educação Física no Estado de Pernambuco, pois, é uma construção curricular, que se origina a partir da política educacional, voltada para a qualidade de ensino, numa parceria institucional, trazendo o professor e seu cotidiano para este processo, sendo este documento produto deste processo. Assim o professor é formado e formador ao mesmo tempo. Portanto, esse documento que está disponível para todos na internet é um espelho para os professores, pois este reflete o chão da escola. O professor consegue se enxergar nas Orientações Teórico-Methodológicas de Educação Física deste Estado, tornando mais fácil, o que esperamos, a efetivação destas, para toda rede.

Os outros três documentos restantes, orientação para elaboração de programa de ensino, relato de experiência e texto didático, são subsídios para que os professores possam sistematizar sua prática pedagógica e, através do relato de experiência e textos didáticos, socializem seus cotidianos, apresentando os problemas do dia a dia e as possíveis soluções bem sucedidas destes. O chão da escola torna-se assim, produtor de conhecimento, conhecimento este, que pode ajudar outros professores a superar os desafios da dinâmica curricular.

Os onze sujeitos que fizeram parte da construção curricular de educação física do Estado de Pernambuco estiveram envolvidos na elaboração das OTMs, cada um foi escolhido pela representação institucional no processo de construção, e pela quantidade de participação nas formações continuadas, conforme quadro 5.

#### **Quadro 5. Sujeitos Entrevistados**

Gestão Central (GC)	Equipe da SEDE 1 e 2 (ES 1 e 2)	Assessores 2 e 3 (A 2 e 3)	Especialistas 1 e 2 (E 1 e 2)	Professores Formadores 1 e 2 (PF 1 e 2)	Professores da Rede 1 e 2 (PR 1 e 2)
---------------------	---------------------------------	----------------------------	-------------------------------	---	--------------------------------------

Quanto à formação, o sujeito Gestão Central (G.C.) tem graduação em Psicologia concluída em 1984, Mestrado em psicologia, concluído em 1991, Doutorado em política educacional, concluído em 1996. Quanto ao exercício profissional G.C. exerce a função na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco de Gerente num dos segmentos da política educacional do Estado. Tendo um tempo de exercício profissional na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco de 17 anos. No que concerne a formação continuada do Estado de Pernambuco nesta gestão (2007-2010), participou em torno de oito vezes. Exercendo a função nestas formações continuadas de:

Nas aberturas, eu sempre dava uma palavra, contextualizando a parceria com a UPE e sempre ressaltando algum ponto, a concepção do currículo, eu lembro que eu sempre fazia uma pontuação, da importância deste currículo em movimento, da importância desta formação junto à elaboração do documento da política, eu fazia a fala neste sentido, não era a fala somente de abrir eu procurava ressaltar alguma dimensão (G.C.).

Quanto a formação o sujeito Equipe da SEDE 1 (E.S.1) tem graduação em matemática, concluída no ano de 2000, tem Pós-Graduação em matemática, sendo concluída no ano de 2002. No que diz respeito ao exercício profissional na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco o sujeito E.S.1 é Técnico Educacional, com um tempo de exercício profissional nesta rede de ensino de dois anos, e em outras redes de ensino dezessete anos. Quanto à participação na formação continuada do Estado de Pernambuco nesta gestão (2007-2010) foram seis vezes. Exercendo a função de organização e coordenação dos eventos de formação continuada.

Quanto a formação o sujeito Equipe da SEDE 2 (E.S.2) tem graduação: em educação física, sendo concluída no ano de 1992. E Pós-Graduação em Administração escolar. Quanto ao exercício profissional exerce a função na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco de técnico educacional, tendo o tempo de exercício nesta rede de 24 anos. Com uma participação nas formações continuadas deste Estado nesta gestão (2007-2010) de 11 vezes, exercendo a função de “Participação, fazendo parte da equipe da SEDE” (E.S.1).

Quanto a formação o sujeito Assessor 2 (A.2) tem graduação em Educação Física concluída em 1983. E Pós-Graduação em Educação psicomotora nas séries iniciais da educação básica, concluída em 1986 “e posteriormente em 1995 eu concluí um curso de sóciopsicomotricidade, três anos e meio” (A.2). No que

concerne ao exercício profissional, exerce a função na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco “no momento, eu faço juntamente com colegas da Universidade de Pernambuco, do ETHNÓS, assessoria ao governo do Estado no âmbito da educação física escolar” (A.2). Tem o tempo de exercício profissional na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco de 27 anos, sendo na função de assessoria de dois anos, 2008 a 2010. Quanto à participação nas formações continuadas do Estado de Pernambuco nesta gestão (2007-2010) temos que “Do processo dos nove seminários, eu participei dos nove, deste processo” (A.2). Exercendo a função de “Na assessoria, articulado a todo processo teórico-metodológico, da construção das diretrizes das OTMs” (A.2).

Quanto a formação o sujeito Assessor 3 (A.3) tem graduação em Educação Física, sendo concluída em 1979. Doutorado em Educação pela mesma Universidade, concluído em 2007. No que diz respeito ao exercício profissional exerce a função na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco de assessor com um tempo de exercício profissional nesta rede de cinco anos. No que concerne a participação nas formações continuadas do Estado de Pernambuco nesta gestão (2007-2010) “Eu estive em todos” (A.3). Exercendo a função nestas formações de assessor.

Quanto a formação o sujeito Especialista 2 (E.2) tem graduação em educação física, concluída em 1981, com especialização em Educação Física escolar, concluída em 1999 e Mestrado em Educação pela UFPE concluído em 2003. No que diz respeito ao exercício profissional exerce a função na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco “atualmente como educadora de apoio. Na parceria SEE-PE/UPE estou como especialista” (E.2) com o tempo de exercício profissional na Rede Estadual de vinte e um anos. No que concerne a participação nas formações continuadas do Estado de Pernambuco nesta gestão (2007-2010) “Em todos os eventos” (E.2). Exerce a função nas formações continuadas deste Estado nesta gestão de formadora, organizadora e especialista.

Quanto a formação o sujeito Especialista 1 (E.1) tem graduação em educação física, sendo concluída em 2002 e especialização em educação física escolar, concluída em 2003. E mestrado em educação concluído em 2006. No que concerne ao exercício profissional exerce a função na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco “minha função na Rede Estadual é de professora, mas em função deste projeto de formação continuada, uma parceria do Estado com a ESEF, hoje a



gente está na função de especialista” (E.1). Com um tempo de exercício profissional na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco de “cinco anos, neste projeto dois anos” (E.1). No que diz respeito à participação nas formações continuadas do Estado de Pernambuco nesta gestão (2007-2010) foram 8 vezes. Exercendo a função nas formações continuadas “A gente fez algumas palestras, sobre as OTMs, e também como oficinaira em alguns momentos” (E.1).

Quanto a formação o sujeito Professor Formador 1 (P.F.1) tem graduação em Educação Física, concluída em 2002 e especialização em educação física escolar, concluída em 2003. No que concerne ao exercício profissional exerce na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a função de professora de educação física e formadora. Com o tempo de exercício profissional na rede de oito anos. No que diz respeito à formação continuada deste Estado nesta gestão (2007-2010) participou quatro vezes. Exerce a função de:

Eu estou exercendo a função, acredito tanto de colaboradora do processo de formação continuada, no planejamento das ações de formação continuada e execuções das ações nos seminários, e aí como palestrante, organizadora de grupo de estudos nos seminários e oficinaira (P.F.1).

Quanto a formação o sujeito Professor Formador 2 (P.F.2) tem graduação em educação física, concluída em 1995 e especialização em, respectivamente, avaliação da performance humana e ensino da dança concluídas em 1998 e 2005. No que concerne ao exercício profissional exerce na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a função de professora de educação física, com o tempo de exercício profissional na rede de 12 anos. No que diz respeito à formação continuada deste Estado nesta gestão (2007-2010) participou cinco vezes, exercendo a função de professor formador.

Quando a formação o sujeito Professor da Rede 1 (P.R.1) tem graduação em educação física, concluída em 1995 com especialização em educação física escolar e esportes, concluída em 2005. Quanto ao exercício profissional exerce a função na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco de Técnico de educação física, da gerência da Secretaria de Educação, com o tempo de exercício profissional na rede de cinco anos. No que diz respeito às formações continuadas do Estado de Pernambuco nesta gestão (2007-2010) participou dez vezes, exercendo a função nas formações continuadas “Fui como ouvinte, como participante” (P.R.1).

Quanto a formação o sujeito Professor da Rede 2 (P.R.2) tem graduação: em educação física, concluída em 1991, e especialização em educação física escolar, concluída em 1995. No que diz respeito à função que exerce na rede é professora de educação física, tendo o tempo de exercício profissional nesta rede de quinze anos. No que concerne a formação continuada nesta gestão (2007-2010) participou quatro vezes, exercendo a função “ouvinte e formadora” (P.R.2).

É importante salientar que para as análises dos documentos e entrevistas com a categoria processo de construção tivemos como resultados: trajetória, concepção de formação continuada, sujeitos participantes, tipo de participação e concepção de processo como categorias empíricas.

Na categoria processo de construção, em trajetória, tivemos formação continuada com formatos diferentes (reuniões e seminários interativos) e perspectiva de implementação. Percebemos que a formação continuada teve formatos diferentes, tendo reuniões e seminários interativos com representações de diversos segmentos.

Para trajetória, encontramos no documento PROEXT (2008) que o processo constituiu uma rede de formação continuada voltada para qualificação da prática pedagógica da educação física na educação básica.

O Texto subsídio para a prática pedagógica da educação física: contribuições para elaboração da matriz curricular teve como trajetória a leitura nas dissertações e teses, livros e periódicos que tratam da educação física no Estado. Como também foi realizado um levantamento nas propostas curriculares do Estado existentes.

O documento Orientações Teórico-Methodológicas: Educação Física; Ensino Fundamental e médio teve seu início a partir da iniciativa da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE/PE), institucionalizando uma parceria entre essa Secretaria e a Universidade Pública deste Estado (UPE), para criarem uma comissão de educação física para a

[...] construção de uma proposta de Formação Continuada voltada para a qualificação da prática pedagógica dos professores de Educação Física que fazem parte do currículo da escola de Educação Básica da **Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) do Estado de Pernambuco**, em parceria com o Programa de Formação Continuada da ESEF-UPE, o grupo de pesquisa Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes – ETHNÓS e o **Colégio de Aplicação (CAp), da Universidade Federal de Pernambuco** (PERNAMBUCO, 2008b, p. 7). (grifo do autor).

As OTMs são frutos de reuniões, encontros, seminários regionais, com a comissão de educação física constituída pela Secretaria de Educação, com os representantes das GREs (gerências regionais de educação), representantes da SEDE (Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação do Estado de Pernambuco) e professores da rede representando as diferentes GREs:

Foram através de seminários interativos, reuniões [...] Com os técnicos e professores, os chefes das UDEs, os técnicos de Educação Física. Tivemos reuniões só com o pessoal da secretaria, então houve nesta formação continuada formatos diferentes, mas o íterim das construções das OTMs, ela sempre teve presente desde a discussão da política do Estado, até as ações como relato de experiência, texto didático, programa de ensino (A.3).

Para este entrevistado, a construção curricular, no caso, a construção das OTMs foi o foco destas formações continuadas com formas diferentes. Diversas reuniões e seminários, com representações diversas, mas tendo como intencionalidade esta construção. Corroborando com este pensamento, o sujeito Gestão Central, nos diz que:

O processo da construção das OTMs foi um processo desencadeado primeiro lugar, a partir da formação continuada em serviço, quer dizer, o professor participou, foi previsto uma série de formações continuadas para pensar este contínuo e esse fluxo de perfis para determinadas modalidades, primeiro ao nono, educação infantil e EJA, e ensino médio. Ai nesse processo, foi à formação continuada como eu já tinha falado a principal forma de implantar [...] então foi um processo via formação continuada especificamente para as OTMs e sua reflexão, e gerar este produto e no processo de formação ao mesmo tempo você atualizar os professores como foi o caso da educação física no processo de formação continuada, ao mesmo tempo atualizando os professores e construindo as OTMs simultaneamente [...] (G.1).

Identificamos que a formação continuada foi em serviço e que ao mesmo tempo havia a atualização dos professores e simultaneamente a construção das OTMs. Esta questão da formação em serviço e ao mesmo tempo atualização dos professores, encontra respaldo nos pensamentos de Pimenta (2000), ao tratar do professor reflexivo, da formação em lócus e da necessidade da abordagem teórica. Para ratificar esta questão da atualização dos professores, traremos a fala do sujeito Assessor 2.

Este seminário teve o diferencial de na formação continuada dos professores, a gente poder levar aos professores, instrumentos organizados pela equipe dos assessores, especialistas e outros professores colaboradores, instrumentos como relato de experiência, como o professor

poderia a partir da sua vida na escola do seu pé no chão da escola, relatar sua experiência, um instrumento também para que o professor produzisse texto didático, e um terceiro instrumento, para que o professor produzisse o próprio programa de ensino da sua escola. Então, esses foram documentos importantes, que, digamos assim, estes vem norteando o professor para que eles façam produção sobre sua própria prática pedagógica, ele termina sendo o professor e pesquisador da sua prática pedagógica na escola. E na socialização, nesse seminário foi feito, todo esse caminho do processo da compreensão, da fundamentação teórico-metodológica, acerca da questão curricular, das diretrizes curriculares, materializadas na forma das OTMs, foi instrumentalizado o professor [...] (A.2).

Identificamos assim a questão de na própria formação continuada dos professores, ter a instrumentalização dos mesmos. Quanto ao processo em si, o sujeito Especialista 2 nos conta detalhes.

Aí vem todo desencadeamento nos seminários, iam se colocando as proposições aos professores, para eles escreverem o que eles achavam que deveria ser contemplado na OTMs. No primeiro momento a gente viu uma série de informações difusas, vieram metodologias, conteúdos, vinha à questão da própria situação didática e aí a gente voltava novamente para os professores, para poder lapidar o produto que estava sendo construído, dava um pouco o embasamento teórico para que eles tivessem mais clareza sobre onde estávamos querendo chegar. Então havia novamente outra produção e novamente num outro seminário, havia um trato dos especialistas sobre aquele material, que a gente trazia dos encontros e no outro encontro, a gente levava para os professores. Novamente eles davam as opiniões sobre o que poderia ser acrescentado e o que poderia ser retirado e a partir daí a gente ia novamente moldando essa construção dos professores até o produto final (E.2).

Trata-se das idas e vindas deste processo. Há uma proposição e esta é colocada para os professores, depois vem o tratamento das especialistas e do grupo de estudo e este material volta para os professores. Assim, identificamos uma construção com base na dialética. Como temos em Dool Jr (2002) esta construção se configura num sistema aberto, superando a lógica curricular do positivismo, que é baseado num sistema fechado. Entendendo sistema fechado uma construção curricular onde há apenas a transmissão do conhecimento por “iluminados” – curriculistas.

O sujeito da equipe da SEDE 2 nos apresenta o início do processo da construção curricular denotando a necessidade do envolvimento da universidade nesta construção:

A princípio, como eu fui chamada desde o princípio, num primeiro momento numa reunião com a professora Aída, e aí, está inquietação da secretaria, o bom de ver a educação física, um documento que norteasse a prática do professor de educação física, estava tudo muito solto. Então quando, a

gente foi chamado, alguns técnicos só da capital, aí a gente colocou para a secretaria, a necessidade de se chamar para este grupo que estava muito pequeno, pessoas para darem uma contribuição significativa, no caso a universidade. Eu mesma me senti incompetente de fazer um documento prescrito, o currículo prescrito, a gente ficou muito assustada, mas graças a Deus, a gente teve esse insight, chama quem entende, chama quem está na formação do profissional de educação física, e aí, este foi início. Então foi surgindo, foi colocando o professor, colocando a importância do seu modo de trabalhar, como iria trazer este professor para a discussão, então começou assim (E.S.2).

Observamos assim, a importância do envolvimento da universidade nesta construção, por possibilitar a participação do professor neste processo. Foram muitas reuniões, seminários, idas e vindas, um processo realmente de construção. O sujeito assessor 2 nos apresenta todos os meandros e momentos deste processo, trazendo por menores de todos os eventos de formação continuada que deu origem as OTMs:

Esse processo da construção das OTMs ele foi organizado a partir de seminários e esses seminários, nós tivemos dois seminários que fizeram a diagnose, que foram ainda em 2008, em junho de 2008, envolvendo a gestão central da SEDE, a equipe de educação física, os técnicos das GREs, técnicos e professores de educação física, e até representante do SINTEPE, num segundo seminário, envolvemos a comissão de educação física, técnicos das GREs, refletindo sobre a questão da prática pedagógica da educação física. Então, com esses dois seminários iniciais, a gente fez uma diagnose do estado da educação física escolar no Estado de Pernambuco. A partir daí nós fomos para novos seminários com as elaborações preliminares, ainda em 2008, nós fizemos dois seminários, que envolvia a comissão de educação física, técnicos das GREs, professores de educação física, com o objetivo, com a atividade da elaboração preliminar das unidades didáticas, que constituem as OTMs. E prosseguindo, nós tivemos mais um seminário, quinto seminário, que não foi diferente do terceiro e quarto, mas ele foi com uma população um tanto diferenciada, no Estado de Pernambuco, que foi, a comissão de educação física dos professores das escolas de referência, de tempo integral, que eles já vinham com um documento preliminar na mesma intenção das OTMs, e que eles não estavam participando maciçamente, eles estavam com representações, mas eles fizeram questão de um seminário, que se estendesse a todos professores das escolas de referências, o que vínhamos fazendo enquanto investimento em prol da educação física escolar como componente curricular [...] Então, foi um seminário também das elaborações preliminares, onde a organização dos professores das escolas de referência contribuiu, passou a ser incorporada também as discussões das OTMs. Então, nós temos as OTMs organizadas, tanto para a educação, para toda a educação básica. O ensino fundamental como o ensino médio regular, incorporando também as escolas de referências que são escolas de tempo semi-integral, que são integrais em nível de ensino médio. Tivemos um sétimo seminário com técnicos das GREs, que nos ajudou a fazer, a preparação para o seminário regional. Esses seminários regionais, eles envolveram não todos os professores do Estado, mas um bom número e que agente organizou na forma de pólos. Um pólo que podemos dizer que foi o do sertão, envolvendo cinco ou seis GREs, o pólo do Agreste, e o pólo da capital, então a intenção destes seminários foi

discutir, toda a fundamentação que a gente vinha acumulando na organização das unidades didáticas e instrumentalizando (A.2).

Vimos assim um processo de construção curricular com muitos envolvidos, não apenas um grupo de iluminados que sentam e fazem uma proposição curricular sem a intervenção daqueles que vão aplicar esta proposição. Portanto, o que observamos a partir das falas foi à elaboração das OTMs, que é uma proposição curricular, a partir de representações diversas, desde gestores, técnicos, assessores, especialistas e professores. É o que veremos mais adiante em sujeitos participantes e tipos de participação.

Então, para a construção curricular da educação física do Estado de Pernambuco, temos como trajetória que esta se deu a partir da formação continuada com formatos diferentes, pois como diz o Assessor 2, os encontros de formação aconteciam com representações diferentes, professores, técnicos, gestores, e todos contribuíam para a construção curricular, pois, este era o foco destas formações. Para a Gestão Central, esta formação continuada é em serviço e, ao mesmo tempo, que acontece esta formação continuada há a construção curricular e ainda há a instrumentalização dos professores da rede. O professor desta forma é considerado nas palavras de Pimenta (2000) como crítico reflexivo. Conforme fala do Assessor 2 esta instrumentalização acontece nos seminários, quando há subsídios para que os professores possam construir programas de ensino, textos didáticos e relatos de experiências.

De acordo com o Especialista 2, os professores participavam na construção curricular dando suas contribuições a partir das proposições oriundas do grupo de estudo responsável pela formação. Há uma troca de conhecimentos, pois, depois das contribuições dos professores, o resultado dos trabalhos destes é considerado pela equipe de formadores e em outros seminários volta para os professores. Há uma ida e vinda, uma troca de conhecimentos em prol da construção destes. O sujeito Equipe da SEDE nos apresenta o início do processo exaltando a importância da parceria entre Gestão Governamental e Universidade. PROEXT (2008) ratifica esta parceria quando aborda a formação continuada no lócus investigativo, há a produção do conhecimento a partir do cotidiano escolar.

O Assessor 2 nos conta com detalhes todos os seminários e encontros de formação continuada, envolvendo por representações, todos que fazem parte da educação do nosso Estado. Uma construção curricular que acontece por meio da

formação continuada, com vários atores envolvidos e não apenas um grupo de curriculistas iluminados em gabinetes. Como diz Gunter (2006) um currículo prático, onde o diálogo acontece de forma horizontal durante todo o processo.

Ainda na trajetória encontramos elementos sobre a perspectiva de implementação. No documento PROEXT (2008) temos que os resultados esperados com a implementação desse programa de formação continuada são: contribuir com a formação inicial e continuada dos professores em vários segmentos (professores da rede, alunos da graduação, do mestrado); produção de textos: subsídios e unidades didáticas e a matriz curricular; reestruturação da normatização da rede; ampliação da oferta da educação física na educação infantil e fundamental I; elaboração de programa de ensino nas escolas nucleadoras; publicação em livro dos relatos de experiências e texto didáticos; realização de 2 encontros regionais e 12 por micro-regiões. As estruturas para a implementação deste programa será oferecida pela UPE e SEE/PE.

Para Pernambuco (2008a) a perspectiva de implementação do texto, em versão preliminar, será submetido a (re)construção através da prática pedagógica dos professores e na formação continuada em serviço.

As entrevistas mostram que é necessário que haja a continuidade da formação continuada neste processo dialético:

Eu acredito que os desdobramentos necessários, eles perpassam pela continuidade, pelo menos por mais, digamos assim, quatro ou cinco anos, desta parceria, universidade com a Secretaria de Educação, neste trabalho, que acredita no agir pedagógico do professor, que faz com que o professor qualifique a prática a partir de elementos que possam fazer com que o professor pense a própria prática [...] (A.2).

Esse pensar a própria prática se refere à participação efetiva dos professores neste processo, por trazerem contribuições do chão da escola. O sujeito especialista 2 traz a questão da criação de uma equipe de professores formadores para irem ao locus escolar e acompanharem o professor para efetivação das OTMs, como também, um monitoramento semelhante a o que acontece com outras disciplinas, no caso, português e matemática.

[...] a questão, o problema era justamente ver porque tinham existido tantas capacitações que a proposta curricular do Estado fosse efetivada, e porque quando a gente olhava para a prática do professor, a gente ainda conseguia enxergar tantos professores trabalhando sem seguir a proposta curricular de

Pernambuco. Então, quando a gente olhar hoje para as OTMs, a gente deve olhar para o passado para que a gente não repita a mesma coisa, tem um documento escrito, que ele não se torne realidade dentro da escola. E para ele se tornar realidade dentro da escola a gente acredita que é preciso justamente fazer o que a gente pretende fazer no próximo ano que é formar as equipes de formadores para ir ao lócus da escola, levar algumas contribuições para que os professores eles comessem a colocar em prática as OTMs. Já teve os PCNs em ação, agora acho que o Estado faria as OTMs em ação para que de fato a gente visse ela se concretizar e sempre nesta questão deste feedback, ação, reflexão, ação. A gente pegar estas OTMs, aí vai lá à escola, vê como o professor está fazendo, ver onde, ver as possibilidades, ver quais as dificuldades encontradas, tenta dá uma organizada nesta estrutura metodológica, para que de fato aquilo vá acontecendo e com os professores e indo a prática com eles. É preciso realmente isto acontecer para que as OTMs realmente se efetivem. Inclusive minha experiência no Estado com as outras proposições que de fato não tomaram corpo dentro do Estado, porque faltou este acompanhamento, outra coisa que eu acho que vai dá suporte para os professores de fato efetivarem as OTMs na escola é a questão de quando começarem a fazer este monitoramento que acontece nas disciplinas de português, matemática, e já existem outras disciplinas que já está acontecendo. A partir que o Estado comece a fazer o monitoramento em cima dos conteúdos que os professores estão trabalhando em educação física, com certeza vai fortalecer a efetivação das OTMs dentro do espaço da escola (E.2).

Vemos assim, a continuidade da política educacional, a manutenção desta parceria entre a Secretaria de Educação e a universidade nesta produção de conhecimento com diversos atores. O sujeito Especialista 1 nos apresenta a necessidade de um acompanhamento da questão de ordem metodológica, uma organização das aulas, em que o professor possa refletir sua prática e assuma a importância de um fazer estruturado, valorizando cada vez mais a educação física como componente curricular.

Vai ser fundamental que o professor consiga visualizar todo esse processo na sua prática pedagógica, para que as OTMs, elas ganhem um significado diferente. Hoje ela tem um sentido especial para área de educação física para o Estado de Pernambuco. Mas ela precisa ganhar um significado especial também nas escolas, que é sua materialização. Então um desdobramento que eu penso, é o investimento na formação continuada a partir do próximo ano, nesse sentido de está refletindo com o professor sobre o ponto de vista metodológico, de como ele pode organizar suas aulas de educação física. E eu penso também, que em função da OTM, de sua melhor condução da educação física na escola, a escola vai começar a ver a educação física de maneira diferente (E.1).

Nessa questão metodológica, o sujeito professor formador 1 observa sobre um acompanhamento na elaboração dos programas de ensino na escola. Está bem próximo ao professor na sua ação de planejar as aulas:



[...] é que haja um acompanhamento junto aos professores na elaboração dos seus programas de ensino e conseqüentemente seus planejamentos de ensino, e aí, após este acompanhamento creio que precisa ser feita uma avaliação, junto com os professores na implementação e execução destas unidades didáticas a partir das OTMs. Para que eles possam sugerir novos objetivos, ou colocar os limites destas unidades didáticas, enfim (P.F. 1).

Este é um ponto muito interessante, toda a equipe que foi responsável pela construção curricular, manter-se próximo da realidade para entender o cotidiano escolar, observando toda a realidade vivida pelos professores. Os sujeitos Professor da Rede 2 e Professor Formador 2 apresentam para uma perspectiva de implementação das OTMs, a compreensão e envolvimento dos diversos atores sociais que estão na escola, problemas que remete-nos a prática pedagógica:

Passa pela cabeça uma série de questões desde, do conhecimento de coordenação, direção, sobre o conteúdo até a responsabilidade do professor, em abraçar estas OTMs como defender a disciplina de educação física, como parte integrante do currículo de formação do ser humano e colocar em prática, agora para que coloque em prática, ele precisa ter condições para isto e aí é onde vem a questão política. Para que ela tenha condições, ele precisa de uma direção de escola que entenda todo este processo e que esteja junto com ele para que ele aplique para os alunos. Para colocar em prática ele tem que ter condição para colocar em prática (P.R. 2).

Eu acho que a primeira coisa já está sendo feita, o incentivo, o estímulo, a valorização da prática do professor, das experiências do professor, tudo que está sendo feito já está, contribuindo para que o professor realmente procure realmente colocar em prática. Mas eu acho que é necessário também, a conscientização dos que fazem a escola, coordenadores, educadores de apoio, gestores, a conscientização deste pessoal do que são as OTMs, o papel que vai ter dentro da escola. Porque o professor de educação física dentro da escola, as pessoas que fazem a escola não, compreendem o papel dele e acabam colocando entraves para que as coisas aconteçam, colocando em segundo plano, a própria burocracia da escola que impede muitas ações e acaba tendo um efeito negativo em relação ao que está sendo feito, no campo macro (P.F. 2).

Estes sujeitos têm as OTMs como uma instância estruturadora que vai qualificar a prática pedagógica legitimando a educação física enquanto componente curricular, para tanto é necessário empenho por parte dos professores para que estas OTMs se efetivem, mais ainda, é necessário que todos que fazem a escola tomem conhecimento do que está acontecendo com esta disciplina curricular.

O sujeito Gestão Central nos acrescenta sobre a avaliação e as idas e vindas com o professor. Trazer para a formação continuada o que acontece na prática pedagógica, às problemáticas, as dificuldades de aprendizagem:

Primeiro o processo de formação continuada, segundo esse acompanhamento e avaliação da prática e trazer, esses acompanhamentos essas reflexões, do acompanhamento da prática das reflexões, e os outros instrumentos e voltar para a formação continuada e a partir daí, desse processo de formação continuada, que vai da prática pedagógica refletida, que vai suscitando e descobrindo outros pontos, e aí pode até alimentar inclusive a pesquisa, nesse processo, aí pode até dar teses e estudos, do que está acontecendo na prática, porque o menino não aprende? Por exemplo. Porque esse tempo pedagógico está assim distribuído? Tem que instigar a pesquisa, suscitar a pesquisa, é como se fosse um ciclo, como eu disse, da prática teoria, prática teoria. E aí o professor neste processo de formação, acompanhamento avaliação, acompanhamento avaliação, teorização, ação, prática teoria é que ele vai se transformando aí, inclusive, alimentando as pesquisas (G.C).

Embora haja a formação continuada, é necessário que o professor tenha consciência do seu papel para a formação do aluno, para que a educação física realmente contribua para esta formação integral dos nossos alunos e para contribuir com uma educação física realmente de qualidade e legítima no interior da escola. Assim o sujeito da Equipe da SEDE 1 nos diz:

Que o professor abraça porque se não se fez nada. Está lá no site, e aí? O professor ele tem que abraçar a causa, para trabalhar e atingir o aluno e a sociedade. Porque se o professor não abraçar a causa, não realmente se familiarizar com as OTMs, vai continuar a educação física por ginástica por fazer, a atividade pela atividade. Então se realmente ele pegar as OTMs e for fazer o trabalho, que muitos estão fazendo e outros ainda não, mas a gente chega lá. Porque esta formação continuada atingiu todo o Estado, uma boa parte dos professores, porque foram formações com duzentos professores, trezentos professores, com quatrocentos professores de pólos diferentes, tanto do sertão quanto do Recife. Então pegou todo o Estado de Pernambuco. E aí e tem, o repasse dessas informações das GREs, da própria escola para os colegas que não tiveram esta oportunidade, porque vão chegando novos professores, os que participaram repassar para os outros. Tudo depende de você repassar de você abraçar a causa, continuar o trabalho, a semente foi plantada (E.S. 1).

Como vimos nesta fala, esta formação continuada teve um grande alcance, e depende bastante do professor em querer realmente efetivar estas OTMs. Não foi uma proposta pedagógica feita às escuras e jogada para a prática pedagógica, mas é uma proposta construída conjuntamente. O professor conhece esta proposição, pois, ele fez parte da sua construção.

Assim, na trajetória da construção curricular, encontramos a perspectiva de implementação das Orientações Teórico-Metodológicas de educação física do Estado de Pernambuco, que é resultado desta formação continuada, tendo muitos atores sociais como autores. Para o Assessor 2 é necessário que haja a continuidade desta parceria entre Universidade e Secretaria de Educação. O

Especialista 2 destaca a importância da criação de um grupo de formadores para irem ao lócus escolar e acompanharem a efetivação das OTMs, como também, da mesma forma que acontece com outras disciplinas, haver um monitoramento por parte da SEE-PE.

O Especialista 1 traz-nos a importância de na formação continuada haver uma preocupação de ordem metodológica. Da mesma forma o Professor Formador 1 denota a importância de haver um acompanhamento na elaboração de programa de ensino no interior da escola. Os sujeitos Professor da rede 2 e Professor formador 2, nos dizem que é necessário o empenho por parte dos professores de educação física para a efetivação desta proposta curricular, sendo a disciplina reconhecida como componente curricular, mas é preciso o envolvimento de todos que fazem a escola.

A Gestão Central nos alerta para que as problemáticas que acontecem na escola possam vir para a formação continuada, para que nos diálogos constantes possam ser solucionadas, sendo necessário haver uma avaliação da prática pedagógica do professor, para detectar as suas dificuldades a partir do cotidiano escolar. Temos no sujeito Equipe da SEDE 1 que esta proposição curricular atingiu todas as regiões do Estado, mas para que ela possa ser efetivada é preciso que haja o envolvimento de todos professores de educação física, que estes realmente se empenhem nesta efetivação.

No documento Políticas de Educação do Estado de Pernambuco encontramos uma concepção de formação continuada crítico-reflexivo de caráter contínuo, pois a política educacional do Estado de Pernambuco, reconhece a importância da qualificação profissional para o pleno exercício da docência “Nessa direção, a qualidade da educação está relacionada a uma formação inicial e continuada melhor qualificada, de forma a responder as novas exigências do mundo contemporâneo e as questões cruciais relacionadas a baixa qualidade do ensino” (PERNAMBUCO, 2007, p. 46). Portanto, a formação inicial e continuada não é apenas pro forma, mas é uma exigência da contemporaneidade.

PROEXT (2008) apresenta uma concepção de formação continuada que possibilita uma continuidade com uma característica crítico reflexiva, pois, esse programa de formação continuada tem a intenção da produção do conhecimento com e para os professores da Rede Estadual, levando em consideração o agir pedagógico como lócus de investigação. Como também, a responsabilidade da

Universidade no feedback para a sociedade, através da formação continuada, sendo intrínseca a relação ensino-pesquisa e extensão.

Pernambuco (2008b) semelhante a Pernambuco (2007) também apresenta uma concepção de formação continuada numa perspectiva crítico-reflexivo, pois este documento objetiva uma formação continuada baseada na “ação-reflexão-ação” tendo de uma forma sistemática, o próprio professor e a sua práxis pedagógica como produtor de conhecimento na e para a escola. Portanto, é imprescindível que a Secretaria de Educação de Pernambuco.

[...] compartilhe de uma formação participada que compreenda a totalidade do sujeito, em um processo interativo e dinâmico, através da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado (PERNAMBUCO, 2008b, p. 9).

A partir da instituição dessa pesquisa, mostrou-se que é viável a produção acadêmica tendo como lócus de investigação a prática pedagógica dos professores da Rede Estadual. A escola torna-se produto e processo da investigação científica. A proposta então é a produção do conhecimento numa relação academia e realidade, universidade e o professor que está no “chão da escola”.

Em concepção de formação continuada, encontramos nas falas, programática de capacitação e crítico reflexivo de caráter contínuo. Sobre a programática de capacitação temos que a capacitação tem uma característica própria, que denota capacitar, distribuir conhecimento, abordar um determinado tema, contudo sem manter uma continuidade, um palestrante, por exemplo, que é convidado a discorrer sobre uma temática qualquer, há o conhecimento em si, uma aplicabilidade, mas, não há sua continuidade. É o que veremos:

[...] o nome capacitação foi trabalhado durante muito tempo no Estado, você fazia uma capacitação com o professor, mas não tinha o viés de continuidade, ou seja, o Estado tem uma idéia de implementar uma nova abordagem metodológica, aí ele chama um especialista, aí o especialista faz uma capacitação com esse professor, mas, não o acompanha, ele não acompanha (A.3).

O termo capacitação ele foi bastante discutido no Estado, já se chamou de reciclagem, tem uma conotação um tanto quanto pejorativa tendo em vista o olhar do professor. Quando se chama de capacitação é como se eles fossem incapazes, por isso que hoje se dá o nome de formação continuada, uma formação que eles vão receber, justamente para não ter este termo pejorativo de que eles não sabem, porque a gente sabe que ele tem o

conhecimento, o saber que deve ser valorizado e não mais apenas para receber (E. 2).

[...] ela traz uma base epistemológica, uma base teórica que dá o alicerce, então, capacitação ela dá margem que as pessoas não são capacitadas para a realização daquele trabalho (P.F.2).

A capacitação você começa e termina ali, por exemplo, você tem uma capacitação de dois dias, começa e termina ali, só aquele conhecimento (P.R.2).

Eu acredito que a capacitação muitas vezes ela é vista como um único momento, e a formação continuada tem uma continuação daquele tema abordado onde vai está sempre discutindo e encontrando, soluções ou respostas para, aquele assunto que foi debatido (P.R.2).

uma capacitação você faz para determinada atividade ou para determinada função, então você capacitou para determinada função, para aquele momento (E.S.1).

Capacitação ela se limita muito a ouvir uma pessoa, dá a informação, o conhecimento e fica por isto mesmo, lógico que vem beneficiar, enriquece, uma palestra, estes encontros de educação por aí. A formação não, ela vai e vem, a minha prática, eu dizer como é lá, aplicar na minha prática também, dizer se aquilo teve resultado ou não, se foi cem por cento. Ela é muito mais rica, tem este caráter de continuidade, a capacitação é muito ali naquele momento (E.S. 2).

Estas falas são no sentido de capacitação como um termo inapropriado, pois, denota que as pessoas são incapazes, precisam de renovação. Como um termo pejorativo que exprime reciclagem. Ainda sobre capacitação, o sujeito Gestão Central, nos apresenta que há um problema apenas de semântica, de linguagem, que os termos capacitação e formação continuada se referem à mesma coisa, embora este sujeito concorde em parte com as falas anteriores sobre a capacitação.

Olhe, a questão é apenas, é mais semântica, é porque se usa muito capacitação aí você cai naquela construção. Como eu disse no início, a linguagem ela vai construir identidades, ela vai construir objetos e crenças, ideologias, porque ela é ideacional, identitária e relacional. Quando você usa o termo capacitação que a gente usou muito, aí você cria a idéia que o professor é um incapaz, que não é o caso. Porque como eu digo, a formação ela é continuada então a capacitação é continuada, acho que é uma questão semântica, que a formação ela traz um peso semântico menos incapacitante, digamos assim, de dizer que o professor é aquele que não sabe, mas eu acho que até o professor hoje ele tinha que assumir a postura que ele é aquele que sempre quer saber mais, não é o que não sabe, mas é, eu penso que tem que saber mais alguma coisa e é essa dimensão da formação que a formação continuada, as vezes pergunta, quando é que vai acabar esta capacitação ou formação continuada? Eu acho que a palavra que carrega um peso semântico de definição de objeto de conhecimento e de discurso, a formação ele é menos, digamos assim, é mais no sentido de formar, e de continuar sempre de refletir sempre sua prática, enquanto que capacitação ele traz, esta construção, de que o professor é um incapaz, eu acho que quando a gente usou capacitação, não era que ele era incapaz,

era que ele precisa refletir sempre, sobre sua prática e que todo dia é dia de se refazer o que se fez ontem, era nesta visão que capacitação para a formação continuada sempre, não como uma compensação, da formação inicial, não é que ela seja compensatória, é que ela fosse sempre a idéia de refletir sua prática pedagógica (G.C).

Mesmo apontando questões semânticas o sujeito da Gestão Central traz elementos que concordam com as falas anteriores. Apresenta também a capacitação com uma carga de significados que lembra pessoas que são incapazes que precisam das capacitações. Acreditamos que a palavra capacitação traz realmente esta idéia que os profissionais precisam de conhecimentos para serem capazes de enfrentar o desafio que é a prática pedagógica. Como veremos, a formação continuada traz um aspecto de continuidade e de fazer junto, que não acontece na capacitação.

Em crítico reflexivo de caráter contínuo traz a idéia de formação continuada que mantém uma continuidade, que há as idas e vindas à prática pedagógica, o conhecimento que o professor já possui é considerado no processo. A partir das entrevistas traremos o conceito de formação continuada nesta perspectiva crítico reflexiva de caráter contínuo, trazendo este conceito sendo relacionado à formação continuada do Estado de Pernambuco.

O sujeito Assessor 3 apresenta três pontos importantes da formação continuada, o primeiro é esse caráter de continuidade que é primordial para a formação continuada. O segundo tem relação com os relatórios das atividades que eram repassados para a secretaria, assim, todos os envolvidos neste processo tinham conhecimento do que ocorria na formação continuada do Estado. O terceiro ponto se relaciona com a infra-estrutura desta formação. Assim a

Formação continuada é aquilo que tem uma continuidade termitente, ou seja, o professor precisa ao terminar seu curso de graduação ter a continuidade de seus estudos, e essa formação, ou seja, essa continuidade, que é a formação continuada, não pode deixar o professor de lado [...] um acompanhamento sistemático com o professor e com a secretaria, ou seja, neste acompanhamento sistemático, não só o professor que eu acho que isto é importante, tinha o conhecimento do que estava acontecendo, como a própria Secretaria, tinha o retorno através dos nossos relatórios, então o relatório é um elemento que ajuda no meu entender a revelar essa continuidade. Além obviamente de um cronograma de ação elaborado pela equipe técnica como nós fizemos, definindo em cada ação quais conteúdos que se complementaríamos, ou complementarão durante todo processo, para mim isto é formação continuada, não uma capacitação [...] A preocupação da rede, no meu entender, investiu, na qualificação do professor. Inclusive, esse investimento não é só com os assessores da universidade, mas a infra-estrutura também, isto também pesa [...] Esta formação se preocupou

também com a infra-estrutura, ou seja, o professor tem dormida de qualidade, tem lazer, tem a estadia, tem alimentação de qualidade, então acho que isto é uma preocupação com formação qualitativa. Não só trazer profissionais de ponta, o que tem de melhor na rede, o que tem de melhor no Estado, não só isso, mas também garantir a infra-estrutura para a formação continuada (A.3).

A preocupação com a qualificação profissional é bastante notável neste processo, toda estrutura, o zelo com o professor é bem explícito. Para o sujeito assessor 2, temos com bastante notoriedade, a participação efetiva do professor neste processo de formação. Este agir pedagógico que considera o conhecimento que permeia o chão da escola, que permeia quem está na ponta, lá no cotidiano escolar. Este conhecimento não pode ser desconsiderado nunca. Para este sujeito a

Formação continuada é um processo de formação com o pé no chão da escola, estando com o pé no chão da escola, uma formação em serviço, onde o professor chega, pensa a própria prática e vai qualificando a sua prática, estando aí instrumentalizado, pelo referencial que a gente vem discutindo com ele e pelos instrumentos de como fazer relato de experiência, texto didático, como organizar o programa de ensino da escola. Então a formação continuada é uma formação que pensa a prática [...] uma formação continuada que priorize o professor enquanto ator, enquanto sujeito, eu acho que nós não podemos assim deixar de reconhecer, que a formação continuada na ação docente, e isso nós tivemos o consentimento da Secretaria de Educação. E foi-nos dito que é nisto que a Secretaria acredita. Então, a gente acredita no agir pedagógico, que este agir pedagógico se constrói com um saber que precisa ser conhecido pelas políticas, e pelos estudos. Precisam não apenas se voltar para a prática pedagógica do chão da escola, fazendo produções sobre a escola, mas reconhecendo o potencial produtor dos sujeitos que estão no campo de investigação. Fazendo produções com os professores da escola e para a escola (A.2).

Assim, a escola desta forma serve como referencial para a prática pedagógica, serve como um ponto de partida para esta formação. Corroborando com este pensamento, Santiago (2004) ratifica que a formação continuada deve ter como parâmetro o que a escola desenvolve ou deveria desenvolver.

O sujeito Especialista 2 nos traz a visão freiriana de ser inacabado, que precisa estar em constante busca do conhecimento. Aponta a formação continuada do ponto de vista acadêmico, participação em congressos e a sua própria prática pedagógica como laboratório em que há produção do conhecimento. Aponta também a produção do conhecimento a partir da troca de experiências nas formações continuadas do Estado, em que o professor é formado e é formador ao mesmo tempo, assim

[...] na perspectiva freiriana, que o professor é como se fosse um produto inacabado. O conhecimento você nunca vai ter ele fechado, pronto, a gente deve buscar realmente ao longo do tempo ir procurando se qualificar através justamente desta formação continuada, que ela vai se dá através dos cursos de formação, mestrado, doutorado, pós-doutorado [...] a questão de participação em congressos, leituras. Tudo isto que vai formando ao professor, e sem contar também, sem deixar de esquecer aquela relação, que João Francisco de Souza fala em relação à formação continuada do professor que ele diz que a sala de aula é o laboratório do professor [...] os professores ao se formarem eles se formam também. Porque justamente neste processo de reflexão ele está ali se formando, mas está formando também, pessoas. Porque na troca de experiências, eles fazem com os professores, as próprias pessoas que estão ali, os formadores, eles vão somar os seus conhecimentos, na realidade é a troca de saberes, não é o formador que vai estar passando conhecimento para quem está se formando, nem quem está se formando passa o conhecimento, mas é uma troca de experiências e eles se reconhecem neste processo de formação enquanto agente de sua própria formação.[...] esta formação está sendo como diz no próprio documento, idas e vindas, vai para a formação que é o lócus, a escola, sua prática pedagógica volta, rever, como está fazendo este percurso, sempre na questão da reconstrução, da prática pedagógica do professor. Então, quer queira quer não, a formação continuada se faz contínua, não só lá no momento da formação, mas quando ele leva para escola aquilo ali, transforma sua prática, as idas e voltas ao lócus da escola e da formação (E.2).

Observamos com esta fala a proximidade e a íntima relação entre a formação continuada e a prática pedagógica, entre o lócus escolar e tudo mais que a envolve. Elas estão interligadas. Com estas idas e vindas ao lócus escolar há uma construção e reconstrução do conhecimento que está ali no chão da escola. Os sujeitos professor formador 2, Equipe da SEDE 2 e Equipe da SEDE 1 trazem mais dados sobre a formação continuada do Estado concordando com as falas anteriores sobre esta proximidade desta formação com a prática pedagógica, detalhando como é esta troca de conhecimento, esta construção coletiva

É o processo de formação que se dá desde que você sai da universidade e passa pela iniciativa do professor, pela organização coletiva no trabalho, passa pela reflexão da prática, na busca de melhorar sempre esta prática, fundamentá-la cada vez mais [...] Uma formação que está se dando mais próxima da prática pedagógica dos professores, está propiciando mais a participação dos professores, no sentido dele ter voz ativa na construção do conhecimento, não só assistir curso, seminários de temas que às vezes estão relacionadas à prática, mas que às vezes se distanciam. Está sendo, uma formação mais próxima da realidade do professor [...] a formação, continuada envolve tudo, a construção do conhecimento, a participação ativa do professor, a resposta do professor, a troca do conhecimento, a relação do conhecimento com a prática que ele está na escola. É um processo contínuo que não vai acabar enquanto ele estiver no exercício profissional (P.F.2).

Nesta gestão, a preocupação de que o professor que está no dia a dia com o aluno enriqueça seus conhecimentos, e melhore a sua prática,



entendendo a importância do conhecimento, do dia a dia do professor. O professor também sente esta necessidade de dizer: o que é que eu estou fazendo, como é que eu estou agindo, como é que eu estou crescendo. Eu acho que esta concepção de formação que a secretaria tem, vem a enriquecer, porque o professor, está sempre necessitando, entende que o professor, não é um produto acabado, ele está em formação, formação humana. Ele precisa está sempre se formando, para que ele possa dar (E.S.2).

Acontece hoje um evento, depois vai acontecer essa mesma formação, vão ser acrescentados mais dados, mais informações, com as mesmas pessoas ou com outras pessoas para atingir o grande grupo, no caso, de educação física que foi trabalho o pólo Recife, foi trabalhado o pólo Garanhuns, o pólo Petrolina e se Deus quiser vai ser trabalhado o pólo Recife para fechar o ciclo desta formação continuada [...] vai ser contínuo a aprendizagem, as discussões, e vão melhorando, e vão acrescentando, assim, você tem mais possibilidade de fazer com que o evento, que este trabalho tenha um êxito melhor. (E.S.1).

Como vimos a partir destas falas o caráter de continuidade é bastante notório, relacionado à necessidade natural que o ser humano, por ser incompleto tem. Como diz Santiago (2004, p. 40) “a formação continuada é uma exigência da natureza humana”. O ser humano não é completo e acabado ele precisa naturalmente desta formação continuada, mas não apenas um curso, uma palestra, mas uma formação que o faça refletir sobre sua prática social, que atenda as exigências da contemporaneidade, que deixe claro esta necessidade de uma busca constante, como ratifica Zainco (2006, p. 204) “unindo o saber e o não saber, como indicadores da necessidade de aperfeiçoamento constante”. Este pensamento corrobora com a fala do sujeito Gestão Central quando conceitua a formação continuada relacionando com a perspectiva de formação continuada da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Eu entendo a formação continuada como aquela formação que o professor, nós profissionais deveremos ter acesso, para aprimorar sempre a nossa prática, e a nossa ação no âmbito em que atuamos. No caso da educação básica, seria as oportunidades que a gente dá de reflexão de teorização, sínteses construídas provisoriamente, entre a prática, esta reflexão entre a prática e a ação, a teoria a prática e a ação, neste movimento dialético, teoria, prática, teoria prática, que é este movimento que dá o aprimoramento constante tendo como conteúdo, a reflexão do que fazemos, a nossa prática social, no caso da educação, é fazer uma educação básica de qualidade, fazendo com que estas crianças tenham de fato uma educação integral, se apropriem destes conhecimentos e destas formas de pensar, para que eles possam explicar e intervir na realidade social, a partir dos problemas que a sociedade vai lhe colocando neste mundo tão complexo e tão cheio de vicissitudes, cheio de movimentos e de atualidades e de conhecimentos, seja no âmbito tecnológico, das tecnologias, dos conhecimentos tecnológicos, desde uma tecnologia simples como lápis, mas também de outras tecnologias mais avançadas até chegar nestes ambientes virtuais em

que não tem limites nem fronteiras, mas que precisa desta crítica de fato. Então este processo de formação continuada é para ele dá esta crítica do fazer pedagógico, como é que este professor adquire ou aprimora esta atitude crítica, a pedagogia que ele vai desencadear na sala de aula, no momento de fazer esta transposição dos conhecimentos no ambiente escolar (C.G).

Não é simplesmente formar para dá conta das exigências da contemporaneidade, mas é fazer isto numa perspectiva da formação humana, como traz Pernambuco (2007). Cumprir as exigências da contemporaneidade, dos avanços tecnológicos, mas pensar a clientela, que são os professores, e pensar a partir dela. O professor é ao mesmo tempo conhecimento e conhecedor nesta formação continuada.

Portanto, na construção curricular da educação física do nosso Estado, observamos as concepções de formação continuada apresentando dois vieses. O primeiro, programática de capacitação e o segundo crítico reflexivo de caráter contínuo. Os documentos Pernambuco (2007, 2008a, 2008b), PROEXT (2008) apontam para uma formação continuada crítico-reflexivo de caráter contínuo, pois a continuidade do processo e a participação efetiva de todos envolvidos como co construtores do conhecimento é destacada nestes documentos. A melhoria da qualidade da educação estabelecendo para isto parceria entre governo e universidade.

Os sujeitos Assessor 3, Especialista 2, professor formador 2, professor da rede 2, Professor da Rede 1, Equipe da SEDE 1, Equipe da SEDE 2, nos apresentam o conceito de capacitação ou programática de capacitação, como um tipo de formação que não apresenta continuidade. Uma rede contrata um especialista, por exemplo, ele dá uma palestra sobre determinado assunto que geralmente não se relaciona com a realidade do professor, e fica apenas naquele conhecimento da palestra. Como também este termo capacitação se associa em capacitar pessoas incapazes, e também se associa a reciclagem, como diz a Especialista 2 como se as pessoas fossem lixo. Estes entrevistados nos dizem que este termo embora tenha sido utilizado muito tempo no Estado, ele hoje se vê ultrapassado.

O sujeito Gestão Central nos diz que o termo capacitação e formação continuada são a mesma coisa, é apenas uma questão semântica, embora afirme isto, este sujeito entrevistado concorda que este termo capacitação carrega

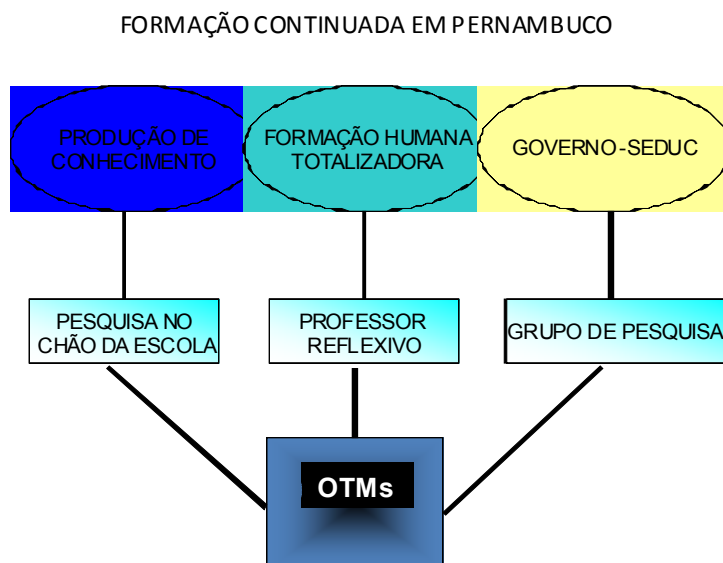
historicamente o significado de capacitar quem é incapaz. Concordamos assim, com todas as falas anteriores que embora possa ter uma semelhança entre os termos formação continuada e capacitação, o segundo, leva esta carga histórica de que há pessoas capazes e pessoas incapazes.

Os sujeitos entrevistados são unânimes em dizer que a formação continuada do Estado de Pernambuco é pautada na formação continuada crítico reflexivo, pois o professor ele é considerado na produção de conhecimento. Ele não é um ser incapaz, mas, alguém que traz o conhecimento do chão da escola. O Assessor 3 destaca alguns pontos desta formação. Diz respeito ao caráter de continuidade que acontece nesta formação, não é apenas um evento, uma palestra, mas um conjunto de encontros e seminários onde o professor é fundamental para este processo. Há também os relatórios que o grupo responsável pela formação continuada entrega a secretaria de educação, assim, todos estão cientes sobre o processo. E um terceiro ponto é a infra-estrutura de qualidade para que todos os encontros e seminários ocorram.

O Assessor 2 ratifica o zelo que é considerável neste processo de formação, tudo em prol da qualificação profissional, sendo notória a participação efetiva do professor. Esta fala ainda ratifica que a parceria com a universidade feita pela gestão governamental, aconteceu, pois, são comungados os mesmos pensamentos quanto a oferecer um ensino de qualidade e que o professor possa participar como ator neste processo. Sendo corroborado com os pensamentos de Santiago (2004) que deve ser considerado para a formação continuada o cotidiano escolar.

O Especialista 2 apresenta o conceito de ser humano como um ser inacabado, por isso, que é necessário uma formação continuada que mantenha uma continuidade. Denota a importância da troca de experiências que acontecem nos encontros de formação continuada. E mostra-nos a importância da participação dos professores nestes eventos. Esta fala nos mostra ainda, que a produção de conhecimento a partir do chão da escola, se torna importante, quando este conhecimento retorna a escola, sendo aprimorada a prática pedagogia do professor. Os sujeitos Professor Formador 2 e Equipe da SEDE 1 e 2 ratificam esta fala denotando a importância da produção do conhecimento tendo o chão da escola como produtor deste conhecimento, como também, a característica de continuidade, que é notória neste processo. Para a formação continuada ainda, a Gestão Central

traz a formação humana como de fundamental importância, e a contemplação das exigências da contemporaneidade, como é mostrado em Pernambuco (2007).



**FIGURA 1: Formação Continuada de Pernambuco**

A figura acima traz uma síntese sobre a formação continuada que acontece no Estado de Pernambuco. A produção do conhecimento acontecendo num lócus investigativo, dando origem as OTMs de educação física, sendo possível através da parceria entre governo e universidade, possibilitando uma formação continuada crítico- reflexiva de caráter contínuo.

Em sujeitos participantes temos no documento Programa de extensão universitária (PROEXT, 2008), uma participação bem diversificada. Tais participantes integram o grupo de pesquisa em educação física e esportes ETHNÓS, são professores da Universidade de Pernambuco e professores da Rede Estadual deste Estado, que atuam como pesquisadores nas suas respectivas funções.

Pernambuco (2008b) traz como sujeitos participantes da construção das OTMs de educação física deste Estado, membros da Secretaria de Educação do Estado e assessores das universidades públicas, especificamente a Universidade de Pernambuco, a partir do Grupo ETHNÓS.

Em sujeitos participantes, temos a partir das falas, gestão central e equipe de elaboração. O sujeito Assessor 2 traz os participantes apontando para suas especificações, funções e motivo das suas escolhas e participação neste processo:

O convênio realizado entre a secretaria de educação de Pernambuco, ele envolve diferentes atores, ele passa institucionalmente, pelo governo do

Estado com seu secretariado, até envolvendo, o seu secretariado não no geral, mas a Secretaria de Educação no geral, a Secretaria Executiva da gestão da rede, a Secretaria de desenvolvimento da Educação, os gerentes relacionados. E aí vem o convênio com a universidade de Pernambuco e mais particularmente na universidade, com o ETHNÓS que é um grupo de estudos etnológicos em educação física e esporte. No ETHNÓS nos temos a equipe assessora, que é formada por três professores, que constituem esse grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, que articulou-se com o grupo da SEDE, os técnicos das gerências regionais de ensino, para desenvolver o trabalho, e aí nós temos, os professores especialistas que são três professores da rede estadual, que estão cedidos ao ETHNÓS para fazer acontecer toda essa questão das OTMs. Essas professoras foram selecionadas por que elas têm mestrado em educação, especialização em educação física escolar, elas pertencem a grupo de pesquisa e são professoras de instituição de ensino superior, então são chamadas de professoras especialistas, dentro destes critérios. Temos os professores formadores da rede também, que são aqueles professores que possuem experiências exitosas, que já estão digamos assim, um passo a frente nessa ousadia da produção de conhecimento. E eles tem como contribuir com outros professores que ainda não deram esse passo, outros professores e nós temos ainda os professores da rede e professores colaboradores, que fazem parte do grupo de pesquisa, nem são professores da UPE, nem são professores da rede, são de outras IES, de outras instituições, e que estão também incorporados neste processo (A.2).

Temos assim, a participação da instituição governamental com diversas representações entre as secretarias, os técnicos das gerências de ensino, o convênio com a Universidade de Pernambuco, particularmente com o grupo de estudos ETHNÓS, neste grupo tem três assessores, três professoras especialistas, que são da rede de ensino e estão a serviço deste para efetivarem as OTMs, sendo elas especialistas em educação física escolar e mestres em educação e atuam no ensino superior. Tem também os professores formadores, que são da rede, fazem parte deste grupo de estudos e já apresentam experiências exitosas e outros professores colaboradores que fazem parte deste grupo também. Como também os professores da rede.

O sujeito especialista 2 nos apresenta os critérios para seleção dos professores da rede que fizeram parte da construção curricular:

E na questão de apoio tinha justamente, as equipes: de assessores, especialistas, formadores e a equipe da SEDUC que dava apoio [...] Eram professores que foram selecionados, de acordo com alguns critérios, tendo em vista que desde o início a gente percebe, que no primeiro encontro era só gestores, os professores assessores, e pessoas do SINTEPE, só algumas pessoas que estavam a frente de determinadas organizações. E a partir daí, este grupo foi sempre crescendo, até justamente os seminários regionais que já teve um número maior de professores, então, estes professores eram selecionados, primeiro, a idéia era que eles fossem formados em educação física, que fossem professores que tivessem ligado

mais a regência, do que diretamente ligado ao treinamento, e professores que tivessem também, que a gente priorizou, a questão das experiências exitosas, que fossem realmente professores que tivessem destacando na rede de ensino (E.2).

Então os professores da rede chamados para este processo, são professores que são formados em educação física, apresentam experiências exitosas, são mais da regência do que do treinamento. O sujeito Gestão Central faz um apanhado geral dos sujeitos participantes deste processo, relacionado com a educação física, como também das outras disciplinas:

A gente fez assim, os técnicos da central, que são os técnicos da equipe central, a gente chamou os técnicos de ensino da equipe de ensino das regionais, educadores de apoio e alguns professores, a gente não podia fechar todas as áreas e tirar, mas a gente tirava representações das regionais de professores, e em alguns momentos gestores também. Mas basicamente eram educadores de apoio que coordenam a parte pedagógica da escola, os técnicos dos núcleos regionais, os técnicos da central e alguns professores estrategicamente das regionais, fora isto, as equipes que em alguns momentos estavam à frente das universidades, para no caso fazerem a formação. Por exemplo, educação física especificamente a UPE, e no caso de língua portuguesa e matemática a UNB porque era um convênio vindo do MEC, no caso da língua inglesa, Ponta Grossa porque também foi um convênio que a gente aproveitou, o MEC dava os formadores a partir de outro programa e a gente articulou e deu as OTMs das outras áreas, sempre nesta relação Universidade Secretaria. No caso da UPE a educação física, como a gente fez esta articulação com a UPE, com este grupo ETHNÓS, que já tinha toda esta experiência acumulada, e era outra coisa, sintonizado com aquilo que a gente definia como eixo da política, então não era qualquer Universidade, quando as Universidades não vinham, no caso das outras, com a mesma coisa, a primeira leitura que a gente fazia era: lia as OTMs que a gente tinha construído, lia a BCC, a gente dava um conjunto do que a gente vinha discutindo, lia as diretrizes curriculares, em construção, tudo que estava em construção a gente passava, para haver uma sintonia entre o debate que a gente estava implantando na rede e o assessor, porque eles vinham como assessores, e a gente que de fato dava a direção política, da formação (G.C.).

Por este sujeito fazer parte da Gestão Central, esta fala aponta caminhos tomados a partir da política educacional, para a escolha de pessoas e instituições que alavancaria este processo de formação contínua que apresentavam características, que comungavam com a política educacional do Estado.

Para sujeitos participantes tivemos estas representações: Gestão Central, Assessores, Professores Especialistas, Professores Formadores e Professores da Rede. Sendo que a Gestão Central, Professores Especialistas e Professores da rede

pertencem a Secretaria de Educação, e os demais pertencem ao grupo de estudos etnográficos em educação física e esporte o ETHNÓS.

Assim, na construção curricular de educação física do Estado, destacamos os sujeitos participantes neste processo. No documento Pernambuco (2008b) que são as Orientações Teórico-Metodológicas de educação física deste Estado, aparecem todos os sujeitos participantes deste processo de construção. Sendo estes a Gestão Central com membros do governo, e equipe de elaboração, sendo a equipe da Secretaria de Educação, Assessores (professores da UPE), Especialistas (que são professores da SEE-PE, mas estão a serviço do grupo de estudo responsável pela formação continuada), Professores Formadores (que são professores da rede que apresentam experiências exitosas) Professores da Rede (representações das GRES) e outros Professores.

O Assessor 2 apresenta-nos todos estes sujeitos participantes, a partir das suas funções, e motivo das suas escolhas na participação deste processo. Os assessores sendo professores da Universidade de Pernambuco, os três especialistas, foram selecionados por terem mestrado em educação, são da Rede Estadual e lecionam no ensino superior. O Especialista 2 nos diz que os critérios de escolha dos professores da rede para participarem deste processo eram que eles tivessem experiências exitosas e fossem ligados mais a regência do que ao treinamento esportivo, e que fossem formados em educação física.

A Gestão Central nos diz que estas parcerias com as universidades não foram só com a educação física, foram realizadas parcerias para as outras disciplinas com outras universidade, mas havia um critério para a escolha destas parcerias, que era a universidade comungar com a política educacional do Estado, priorizando a construção curricular a partir da formação continuada, visando um ensino de qualidade.

Para tipo de participação encontramos: Gestão Central, Equipe da SEDE, Assessores, Professores Especialistas, Professores Formadores e Professores da Rede. Estas representam todos os segmentos entrevistados, no caso a gestão central e equipe de elaboração que fizeram parte da construção curricular do Estado. Veremos assim o tipo de participação de cada segmento.

Em Gestão Central temos uma participação no sentido de apontar as diretrizes políticas, as concepções curriculares e de formação continuada, a questão de ordem estrutural e tudo que esta envolve.

No caso de educação física, eu acho que como gestora, eu tentei desempenhar o meu papel que era de dizer nas várias reuniões, iniciais, o que a gente pensava por currículo, os documentos que a gente tinha em discussão, a gente passava, e entendo fazer ao máximo possível de desdobrar bem, este movimento curricular que a gente fez na rede, por exemplo. Até de um empenho, de um simples empenho a uma declaração, a um plano de trabalho, ajustar um plano de trabalho, email vai email vem, reunião vai, reunião vem, [...] mas como gestor público, eu penso que tinha que agir primeiro possibilitando o processo, desde o seu momento de reuniões de organizações, de disponibilizar os documentos, de quando preciso for discutir com a equipe, sempre numa posição de diálogo e de facilitar e mediar o processo. Agilizar os empenhamentos, a questão dos recursos, a questão dos materiais, estrutura dos locais, dos ambientes de garantir nos planos de trabalhos os orçamentos, tudo que viabilizasse de estrutura e alguns momentos de discutir o que é que a gente vinha entendendo como formação, como concepção. E foi aí que a gente viu a sintonia que o pessoal vinha discutindo, do que o próprio coletivo que já vem historicamente há alguns anos, eu diria até tendo esta continuidade, basicamente num contínuo que foi interrompido, por outra gestão, mas muito tênue, mas acho que ele foi uma área que constantemente vem caminhando [...] Nas aberturas, eu sempre dava uma palavra, contextualizando a parceria com a UPE e sempre ressaltando algum ponto, a concepção do currículo, eu lembro que eu sempre fazia uma pontuação, da importância deste currículo em movimento, da importância desta formação junto à elaboração do documento da política, eu fazia a fala neste sentido, não era a fala somente de abrir eu procurava ressaltar alguma dimensão (G.C).

Em sujeito Gestão Central nós observamos uma participação efetiva nas formações continuadas desde reuniões para possibilitar o processo, até as aberturas dos eventos, sempre com uma fala que deixava claro as diretrizes da política educacional do Estado.

Em Equipe da SEDE temos uma participação na organização e coordenação dos encontros de formação continuada de educação física do Estado de Pernambuco.

A minha função neste trabalho foi mais de empenhar para que as formações acontecessem, foi na parte mesmo de coordenação, de correr atrás, para que os eventos acontecessem, para que tivessem um resultado como estão tendo, que são as OTMs, e os professores participando das mesmas (E.S.1).

Eu creio que na medida, justamente nas colocações que vinha da equipe que estava à frente, eu via que estava em consonância com a necessidade do professor. Às vezes vinha uma fala que não era muito... que vinha desanimar, derrubar aí a gente estava lá apoiando a universidade, porque a gente acredita que a proposta que veio deles, é uma proposta mais adequada. Trazer o professor para esta construção (E.S.2)



Observamos a preocupação dos sujeitos Equipe da SEDE 1 e 2 na elaboração das OTMs e em possibilitar a participação efetiva do professor da rede neste processo.

Bem, a minha contribuição foi como assessor está acompanhando todo processo, milimetricamente, cuidadosamente [...] O assessor como está mais presente junto a Secretaria [...] A minha função na pesquisa foi está acompanhando o processo, não só de elaboração, mas a aplicação, a avaliação dos dados, ou seja, a pesquisa toda nós acompanhamos, desde o processo de elaboração, aplicação, análise, tudo da pesquisa (A.3).

A gente busca compreender o geral das OTMs, mas eu diria assim, onde eu aprofundi mais, pessoalmente, dialogando com o coletivo, foi sobre a organização do conhecimento em ciclos e aí, fazendo toda essa distribuição, particularmente do conteúdo ginástica. Eu discutia os demais, mas eu fiquei mais responsável para organizar o conteúdo ginástica, então eu acho que dentro do que constitui as OTMs, a particularidade que eu fui mais a fundo pessoalmente foi na organização do conhecimento em ciclos, e dentro disto a ginástica (A.2)

A participação dos assessores é no sentido de manter uma relação mais próxima com a Secretaria de Educação, acompanhar minuciosamente todo o processo, e na construção curricular dá as suas contribuições em conformidade com os temas da cultura corporal. Este acompanhamento se dá nas reuniões que antecedem os encontros de formação continuada, na preparação e na estruturação destas formações. Quanto à pesquisa que acontece em paralelo a esta formação, a participação dos assessores acontece desde a elaboração, aplicação e avaliação desta pesquisa.

A participação dos professores especialistas consiste na questão mais operacional da construção curricular que deu origem as OTMs:

A gente pode dizer que os professores especialistas [...] era quase como aquele artista que vai lapidando a obra e dando os detalhes, os acabamentos. É assim que a gente se sente, a gente pegava aquele produto bruto que os professores deixavam, ia dando os recortes e lapidando, primando manter na íntegra a idéia dos professores, tendo este cuidado de ao lapidar não perder a essência do que eles queriam [...] Coube aos professores especialistas em primeiro momento elaborar o instrumento da pesquisa, os questionários. Junto com o grupo a gente teve esta primeira incumbência. Em seguida, no evento a gente teve que aplicar estes questionários, em seguida vem o trabalho mais árduo que é justamente a análise, tabulação dos dados. Primeiro a gente tabulou os dados, depois a gente foi analisar os dados, até construir o produto final que foi os textos (E.2).

A nossa contribuição foi no sentido da sistematização do que vinha da formação continuada. Então, a partir dos escritos dos professores, a gente sentava aqui junto com a equipe de especialistas e assessores e dava as

contribuições nas OTMs. Agora, algo que me chama mais a atenção, diz respeito à sistematização das unidades didáticas, que foi assim um processo árduo, bem trabalhoso que exigiu muita atenção da gente, eu acho que a melhor contribuição foi neste sentido [...] Com relação aos questionários, é que ao receber os questionários, dividíamos entre as três especialistas, para fazer a tabulação desses dados, e posteriormente as análises deles (E.2).

Entendemos assim, que o tipo de participação do professor especialista se deu com a operacionalização da construção das OTMs, a organização do que seria trabalhado nas formações continuadas, o tratamento desse material que tinha a participação do professor, a materialização das unidades didáticas, a partir das idas e vindas com os professores. A aplicação da pesquisa, incluindo a sua elaboração, tabulação dos dados e análises. Vimos assim, uma contribuição riquíssima para este processo. Quanto aos professores formadores, temos que:

Inicialmente eu participei como professora da rede, então o primeiro contato, existia esse material apresentado pela comissão de educação física e eu contribuí na reformulação desta primeira versão, era o texto subsídio, acho que não, eram as unidades didáticas já. Então já existia um material anterior já organizado [...] Eu estou exercendo a função, acredito tanto de colaboradora do processo de formação continuada, no planejamento das ações de formação continuada e execuções das ações nos seminários, e aí como palestrante, organizadora de grupo de estudos nos seminários e oficina (P.F.1).

Bem, quando eu comecei a participar, tinham acontecidos vários seminários com os professores da rede, já tinha um material escrito, já tinha um material que foi a construção das unidades didáticas. Então eu entrei no processo nesta fase que estava passando as unidades didáticas para os técnicos das GRES. Eu comecei a vir quando teve um seminário aqui na UPE, com os professores da rede, em 2009. Naquela fase, os professores já tinham participado, já tinham dado contribuições, as unidades didáticas já estavam sendo escritas, era a fase de elaboração e reelaboração das unidades didáticas. Foi aí que eu comecei a participar. Eu participei das discussões, a escrita final das unidades didáticas e passei a participar como professor formador, nos seminários, contribuindo com o trabalho nos seminários. Nas oficinas, palestras e no trabalho lá nos seminários com os professores já com as unidades didáticas quase prontas, depois com as OTMs já concluídas (P.F.2).

O tipo de participação professor formador foi somar ao grupo no planejamento das ações para a formação continuada, elaboração e reelaboração das unidades didáticas e sua culminância nas OTMs. Na formação continuada teve participações em palestras e ministrando oficinas. Quanto aos professores da rede temos que:

Eu participei a principio como professora convidada, professora da rede, e dentro do possível, entendimento, estudo, de organização, acho que foi esta

a minha colaboração. Participando, respondendo questionário, dando informações sobre o trabalho da gente nas escolas (P.R.2).

Acredito que no momento que a gente, enquanto convidado para participar tanto da elaboração como das formações continuadas, a gente tenta levar experiências, e através destas experiências a troca de experiências com outros profissionais e aí chegou, chega-se a uma conclusão, que é justamente a aplicação destas OTMs (P.R.1).

Vimos a partir das falas, uma participação bem diversificada, desde elaboração das OTMs, organização, respostas dos questionários aplicados em formação continuada, trocando experiências entre si nos seminários e encontros de formação. Temos então, uma elaboração curricular que será efetivada na prática pedagógica pelos professores da Rede de Ensino de Pernambuco. Bastante notório que estes professores vão efetivar uma proposta curricular em que eles participaram da sua construção. Esta proposta curricular torna-se assim bastante próxima destes professores.

Portanto, quanto ao tipo de participação dos sujeitos na construção curricular de educação física de Pernambuco, temos as falas dos entrevistados destacando a participação de cada um dos envolvidos.

Para a Gestão Central a sua participação foi na elaboração dos planos de trabalho, na questão estrutural, financeira, participando de reuniões para que as formações realmente aconteçam, e apontar as diretrizes da política educacional, quanto a concepções de educação, currículo, sempre nas formações continuadas fazendo as aberturas, neste sentido direcionando as questões políticas.

Para a Equipe da SEDE 1 e 2 a função que estes exerciam se relacionavam com a organização e coordenação das formações continuadas, na questão de logística e apoio ao grupo de estudo responsável pela formação continuada do Estado.

Em Assessores, temos uma participação em acompanhar todo o processo e está mais próximo a secretaria, fazendo esta ponte para a formação continuada, através da utilização de relatórios. Como também, na fala do Assessor 2 temos contribuições de ordem conceitual, e de conteúdos relacionados com a cultura corporal.

Os Professores especialistas contribuíram de forma riquíssima para a construção das OTMs neste processo de formação continuada, na questão mais operacional. Como na fala do Especialista 2, se sentiam como um artista que

lapidam uma escultura. As proposições eram apresentadas aos professores, depois retornavam aos Especialistas eles davam o devido tratamento, depois retornavam para o professor. Um exemplo disto foi à construção das unidades didáticas.

Os Professores Formadores participaram junto ao grupo na elaboração dos materiais que chegavam aos professores da rede, o tratamento deste material, participavam em palestras, oficinas, sempre nas reuniões dos grupos davam suas contribuições, como também nas formações continuadas. Os professores da rede, participaram com as suas contribuições para o processo através dos questionários, das suas experiências, das suas sugestões.

Vamos agora, em concepção de processo, abordar o processo de construção. Algumas falas foram sucintas em dizer que o processo de construção das OTMs aconteceu a partir da formação continuada dos professores de educação física.

Nós construímos as OTMs no processo de formação continuada, ou seja, o professor ele foi acompanhado pela assessoria, pela equipe técnica, na elaboração das OTMs (A.3).

As OTMs é um dos produtos da formação continuada. A formação continuada é um projeto, projeto não, ela é um programa muito maior e que dentro dele está como produto a construção das OTMs (P.F.1).

Uma relação total, ela foi construída num processo de formação (P.F.2).

Os professores que participaram da formação continuada eles fizeram parte da construção das OTMs, parte integrante (P.R.2).

Eu percebo que as OTMs justamente vêm para dá um norte para a educação física no Estado de Pernambuco, vêm nortear e ao mesmo tempo em que norteiam vêm servir como elementos facilitadores, para aplicação destes conteúdos (P.R.1).

As OTMs já é a formação continuada (E.S.2).

No decorrer dos encontros que houveram, estas OTMs foram construídas a partir das experiências dos professores, dos relatos, eu acho que houve um endossamento com os professores, para ajudar melhor neste trabalho, dos currículos, dos conteúdos, as OTMs só vem a endossar o trabalho dos professores (E.S.1).

Estas falas ratificam concepção de processo, como processo de construção das OTMs que se concretizaram a partir da formação continuada do Estado de Pernambuco, que se constituiu num avanço para a educação física na escola. Sobre a concepção de processo, as outras falas trazem particularidades e especificidades.

O Estado ele tem a sua política educacional, e nessa política educacional eu percebo que os diferentes componentes curriculares, eles tem uma

trajetória histórica com particularidades, a educação física, ela tem o grande privilégio de, vem novas orientações, chegam novas orientações, mas a educação física ela tem clareza de qual é a sua abordagem curricular desde 1990. Então, quando chegam outras referências, elas são discutidas, analisadas, e a gente vai vendo que incorporam, o que é viável, o que é contraditório, o que é antagônico a abordagem. E as OTMs eu acho que é um grande salto de qualidade, no sentido da operacionalização, da seleção da distribuição e do trato com o conhecimento, numa forma não engessada, mas numa forma melhor compreendida pelo professor que está lá de pé no chão da escola ele consegue agora, trabalhar em sua aula, em sua oficina, em seu festival, o que pertence ao currículo, mas digamos assim, não existe mais o fosso entre teoria e prática, um fosso que não relaciona a prática com a teoria. Eu acho que Otm ela deu esse salto de qualidade de aproximar toda uma teorização de uma prática crítica, refletida, pensada que acontece lá no chão da escola (A.2).

O sujeito Assessor 2 traz uma concepção de processo relacionando a operacionalização das OTMs, a seleção, a distribuição e o trato com o conhecimento de uma forma dialogada, sendo isto um salto de qualidade para a educação física, pois houve uma aproximação entre teoria e prática, entre proposição curricular e a escola. O sujeito Especialista 2 ratifica a participação dos professores neste processo de construção, dizendo que:

Foi feito um trabalho em paralelo, à medida que estava acontecendo a formação dos professores, estava sendo também, naqueles mesmos seminários, construído as OTMs e a gente vê, como foi dito no início, que esta construção da OTMs, eles tem o diferencial em relação aos governos anteriores, que é justamente o professor enquanto, pessoa que está ali construindo. Quando hoje a gente trabalha nos seminários as OTMs, esse professor se reconhece, muitas vezes, a gente está apresentando as OTMs eles dizem: isto aí foi eu que coloquei (E.2).

Há uma concepção de processo que ocorre em paralelo. Tem a formação continuada e paralelamente se constrói as OTMs. Apresenta uma diferença entre as proposições curriculares que aconteceram em outras gestões governamentais, que é a participação dos professores no processo de construção curricular. O sujeito Especialista 1 nos mostra como era neste processo.

A formação continuada foi fundamental no processo de construção das OTMs, uma vez que a gente pensava em fazer essa proposição não a partir dos pesquisadores que estavam na universidade, a partir das experiências das especialistas, mas dialogando com o professor, para isso, o processo de formação continuada, ele foi assim fundamental. Eu lembro que nos primeiros contatos com os professores quando a gente pensava em fazer as OTMs, a gente começou a dialogar com o professor a partir da idéia das OTMs, e depois a gente foi trabalhando com eles as unidades didáticas, e cada encontro que tinha com os professores, eles faziam a tarefa deles, era fazer algumas questões relativas às unidades didáticas. E aí a gente trazia esse material aqui para a ESEF, sistematizava, e nos outros encontros os

professores iam refazendo, avaliando, acrescentando questões, por exemplo, as unidades didáticas (E.1).

Esta fala ratifica a concepção de processo dialogado, os professores nos encontros de formações acrescentavam as suas questões, as suas vivências e experiências para serem reelaboradas pela equipe de formadores e trazidas novamente para os professores, estas idas e vindas fazendo parte de um processo dialogado. Ainda sobre concepção de processo o sujeito Gestão Central traz especificidades do processo de construção.

Eu só vou ratificar o que eu já até colocar o que já falei, vou só reforçar o que já coloquei. Como eu coloquei a formação continuada, é em serviço, em primeiro lugar, se ela é em serviço, ela se dar no âmbito da prática pedagógica, e se tem como conteúdo, ou deveria ter a própria reflexão da prática pedagógica, as dificuldades, que o professor tem, até para entender o que vai se fazer com a educação física para sair daquela educação física disciplinar, de fazer o treinamento do corpo e o disciplinamento, mas muito mais como uma questão de pensar, nesta questão da educação física como a gente definiu aqui, como formação humana, como uma dinâmica curricular que implica este currículo muito mais em outra dimensão, pedagógica. Então a formação continuada é uma estratégia de formação de aprimoramento do professor e neste sentido também, de implementação, e de revisão curricular, porque a formação tem que tratar inclusive se aquele fluxo está dando ou não tempo pedagógico suficiente para cada menino e para cada professor se apropriar e fazer, o seu movimento em sala de aula. A formação continuada ela é ao mesmo tempo uma estratégia de aprimoramento do professor, reflexão da sua prática, e ao mesmo tempo de avaliação de retomada das orientações teórico-metodológicas, então se dá no processo de formação continuada (G.C).

Esta fala traz o processo de construção como uma formação continuada em serviço, que precisa trazer a reflexão da prática pedagógica para esta formação. Os problemas, as perspectivas do professor, como estão efetivando sua prática. Que a formação continuada enquanto processo, deve possibilitar que o professor se atualize, se aprimore, veja a sua prática refletida a partir da construção das OTMs.

Portanto, a construção curricular de educação física do Estado de Pernambuco ocorreu a partir de um processo de construção. A maioria das falas ratifica a concepção de processo como processo de construção. Ou seja, a construção das OTMs de educação Física se deu num processo de formação continuada. E esta formação continuada teve a participação dos professores neste processo a partir das trocas de experiências e contribuições destes para o processo.

O Assessor 2 traz uma particularidade deste processo de construção pela aproximação entre teoria e prática. O chão da escola é trazido para o processo, não

há mais este distanciamento entre teóricos que trabalham o currículo e o professor que está na escola. Esta aproximação se dá pela troca de experiências e pelo chamamento que é feito ao professor em contribuir com o processo de construção curricular. Esta fala é ratificada pelo Especialista 2 pois para este, o professor consegue se enxergar nas OTMs, as suas contribuições foram bastante relevantes. Há um produto on line que é fruto deste processo de construção. O Especialista 1 nos trás a concepção de processo de construção dialogado, a partir das contribuições dos professores e idas e vindas à prática pedagógica. A Gestão Central nos diz que este processo de construção perpassa pela reflexão da prática pedagógica, aprimoramento do professor e avaliação das OTMs.

Para produto da construção temos: o que é cada produto; concepção curricular; concepção de educação física; conteúdos das OTMs; unidade didática (conhecimento).

Em o que é cada produto, o documento Pernambuco (2007) nos traz a formação como um dos produtos deste documento.

[...] através de uma proposta de totalidade visando uma formação sólida de conhecimentos científicos, integrados e inter-relacionados a conhecimentos tecnológicos, tendo o trabalho, a ciência e a cultura como princípios estruturantes para a compreensão e a transformação da realidade (p. 30).

Nesta perspectiva, temos uma relação entre os conhecimentos científicos e tecnológicos com a cultura, com a finalidade de compreender e transformar a realidade, tornando-a mais justa e igualitária.

Pernambuco (2007) se define como um documento que subsidia todo o planejamento quanto à política educacional do Estado, apresentando as suas concepções referentes a esta política, suas diretrizes e metas a alcançar.

[...] a Secretaria de Educação considerando a sua função coordenadora e articuladora da política de educação no Estado, apresenta este documento como instrumento de planejamento e orientador da política educacional, uma vez que o mesmo retrata concepções, diretrizes, objetivos, ações e metas programáticas para serem desenvolvidas (p. 4,5).

De uma forma geral este documento apresentou toda política educacional do Estado de Pernambuco, que traz uma educação permeada de planejamento coletivo e participação de todos que fazem esta política, inclusive dos professores e alunos

que estão nas escolas. Uma educação perpassada pela verdadeira cidadania ativa, numa formação de caráter humano.

O documento Pernambuco (2008) contempla questões históricas da área, os conhecimentos acumulados, as concepções, relação com a política educacional regional e nacional, este acúmulo histórico está presente nas proposições curriculares de educação física do Estado de Pernambuco, que perpassam gestões governamentais de diferentes ordens. Como também o conhecimento acumulado a partir de dissertações e teses que versam especificamente sobre a área de educação física.

O documento Pernambuco (2008b) que são as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) de Educação Física, semelhante a Pernambuco (2008a), são uma construção curricular realizada a partir do acúmulo histórico desta disciplina curricular tanto a nível regional como nacional, no viés da política educacional. Assim, foram investigadas publicações da área, e as propostas curriculares anteriores.

As Orientações Teórico-Metodológicas de Educação Física do Estado de Pernambuco constitui numa elaboração coletiva a partir de uma parceria entre a SEE-PE e a UPE. Esta construção acontece por meio da formação continuada dos professores da rede, entendendo formação continuada, não como reciclagem, mas como uma produção coletiva de sujeitos reflexivos (PIMENTA, 2000).

O documento Orientações para Programa de Ensino (anexo 3) conceitua programa de ensino como a estrutura das disciplinas, responsável pela sistematização do conhecimento e todo processo de ensino aprendizagem. Este documento tem por finalidade subsidiar teórico-metodologicamente o professor de Educação Física a elaborar o programa de ensino, a partir das OTMs, mais a sua realidade, o seu cotidiano escolar. Objetivando a melhoria da qualidade de ensino através da sistematização das aulas deste componente curricular.

O documento Orientação Para Relato de Experiência (anexo 4) tem por objetivo subsidiar os professores de Educação Física para a elaboração de relato de experiência a partir da prática pedagógica dos mesmos. É baseado num programa de experiências exitosas da Secretaria de Educação, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, apresentando subsídios teórico-metodológicos para que a escola seja lócus da produção de conhecimento a partir da reflexão da prática pedagógica dos professores. Sistematizar um relato de



experiência significa trazer a realidade, o cotidiano e o chão da escola para serem discutidos e refletidos por todos. Trazer uma experiência exitosa para reflexão significa possibilitar que outros professores possam conhecer os diversos problemas e as diversas soluções apresentadas pelos próprios professores de profissão.

O documento Orientação Para Texto Didático (anexo 5) tem por objetivo instrumentalizar os professores de Educação Física na elaboração de textos didáticos, para subsidiar a prática pedagógica. Sabemos que no caso deste componente curricular, a linguagem corporal é preponderante, mas a utilização de textos didáticos possibilitará uma prática mais estruturada. A construção dos textos didáticos deverá ser embasada pelas Orientações Teórico- Metodológicas do Estado, que está disponível no Site da Secretaria de Educação de Pernambuco. Acrescentando o cotidiano dos professores, a partir da sua prática no interior da escola, devendo contemplar cada ciclo de escolarização dos alunos

Nas falas, temos em o que é cada produto: formação, OTM, programa, relato de experiências e texto didático, como já vimos. Iniciamos com formação. Temos a formação como um dos produtos da construção curricular. A formação, para os sujeitos entrevistados se relaciona com uma formação humanizadora, pautada na totalidade do sujeito, considerando este sujeito como ator neste processo de construção.

[...] priorizando a educação física enquanto componente curricular, essa formação humana, formação continuada em serviço, como a formação do aluno chega a ser a formação do sujeito que busca a transformação social, porque ele tem voz, ele tem vez, ele age, ele produz, ele se apropria de conhecimento, ele reorganiza esse conhecimento, ele constrói conhecimento (A.2).

[...] formação humanizadora, voltada justamente para a formação humana da escola, entendendo este aluno como uma totalidade, isto é importante, para o professor vê (E.2).

[...] mas muito mais como uma questão de pensar, nesta questão da educação física como a gente definiu aqui, como formação humana, como uma dinâmica curricular que implica este currículo muito mais em outra dimensão, pedagógica [...] Por isso que eu repito, é um texto discursivo, que está formando identidades, está formando idéias e conceitos, concepções e ideologias, e está mexendo com estas relações de poder de dizer qual é a hora, qual é o conteúdo, quanto tempo eu tenho, qual é a hora do planejamento, é isso (G.C).

A dinâmica curricular é vista num viés da formação humana, formadora de identidades, ideologias e conceitos. Quando se determina conteúdos, tempo

pedagógico, dosagem de conteúdos, há uma intencionalidade nos meandros. Como diz Matias (2006) o currículo ele forma identidades. E a concepção desta formação é no sentido da formação humanizadora, pois, o professor é partícipe desta construção curricular que ocorre concomitantemente a formação continuada do Estado.

Em OTMs nós temos a partir dos entrevistados o seu conceito:

Estas orientações teórico-metodológicas no meu entender é uma orientação curricular que subsidia e orientam o professor em sua prática pedagógica (A.3).

Difícil ter uma definição precisa, mas elas são toda uma compreensão do arcabouço teórico-metodológico operacionalizado em função da prática pedagógica do professor (A.2).

[...] elas são um apoio aos professores em relação a que conteúdo eles devem trabalhar durante o ano letivo. É um subsídio até então inédito, tendo em vista que em educação física, nenhum documento tenha ainda se proposto a elencar os conteúdos, a serem tratados em cada tema, do primeiro ano de ensino até a conclusão do ensino básico no terceiro ano do ensino médio (E.2).

Estas primeiras falas definem as Orientações Teórico-Metodológicas como um aporte para o professor efetivar a sua prática pedagógica. É uma orientação curricular que traz os conteúdos para serem abordados em cada tema da cultura corporal, nos anos de escolarização. O sujeito Especialista 2 destaca que uma orientação curricular que traz os conteúdos distribuídos ao longo dos anos letivos, é inédito, pois até então nenhuma proposição trouxe esta sistematização, este subsídio teórico-metodológico:

As OTMs elas são uma orientação ao professor no que diz respeito à sistematização do conhecimento em educação física. É um apoio que o professor tem para organizar o conhecimento nesta área específica que é de educação física (E.1).

São orientações teórico-metodológicas na perspectiva de organizar articuladamente os conteúdos específicos da área que permeiam durante a vida do aluno na educação básica. É a organização do currículo dando uma nova roupagem a ele, a partir desta articulação e desta sequência lógica para a educação física na escola (P.F.1).

São orientações pedagógicas para a qualificação do trabalho na prática pedagógica do professor. Uma iniciativa de sistematização da prática de educação física na escola (P.F.2).

Neste processo de construção creio que venha ser um documento, para subsidiar a prática pedagógica do professor de educação física, que por sinal, a gente via muito esta carência, de não ter um documento, que

pudesse amarrar os conteúdos que a educação física pode trabalhar (E.S.2).

A princípio eu enxergo como ações norteadoras que vão trabalhar na intenção de facilitar, a elaboração do programa de ensino da educação física e facilitar o processo das aulas dos profissionais de educação física (P.R.1)

Estas falas trazem a importância da estruturação do conhecimento da educação física na escola. A carência desta disciplina em até então, não ter um documento que apontasse e amarrasse os conteúdos específicos da área, nos anos de escolarização dos alunos. O sujeito Professor da Rede 1 levanta uma questão fundamental para a estruturação do conhecimento para a educação física na escola, que é as orientações teórico-metodológicas, servirem como facilitadora na elaboração do programa de ensino da escola. Ou seja, o professor tem as OTMs, tem a sua realidade escolar e a partir daí elabora o programa de ensino, para ser efetivado no chão da escola.

As OTMs de educação física, como também, das demais áreas, é um instrumento, digamos assim, ao mesmo tempo uma estratégia curricular para você implantar a questão teórica e metodológica das áreas de conhecimento a partir de fluxos contínuos de conceitos, que você elege para determinado período, tempo pedagógico, da rede, daquele nível de ensino. Então, é como se você pegasse as orientações, os conteúdos curriculares, e como você vai transpor aquele conteúdo, aquele conhecimento, conceitual, transformar ele em fluxos distribuídos, ao longo do tempo pedagógico de um ano letivo, só que no caso das OTMs a gente optou por fluxos de conhecimentos distribuídos bimestralmente. Então, a partir de cada área de conhecimento, a gente distribuiu estes fluxos de conteúdos, entendendo, porque a gente chamou, não seriam somente os fluxos, a partir de aprendizagens conceituais, a gente também, colocou, sugeriu, nestas OTMs, alguns procedimentos metodológicos, daí porque a gente chamou pelo nome de orientação teórico-metodológica, que seria esta materialidade curricular, e ela terminou por ser um texto discursivo, porque ela é materializada neste portador de texto, nesta estratégia de implementação curricular, os fluxos distribuídos por bimestre, e por unidades para, a partir daí, a gente entendendo que não poderia ser chamado orientações metodológicas, mas também de teórico, porque ela traz esta concepção de tempo pedagógico, a concepção de tempo, pedagógico do conhecimento a ser distribuído, ao longo do ano letivo e ao mesmo tempo, é uma distribuição conceitual, envolvendo também a parte teórica e procedimentos (G.C.).

Esta fala vem destrinchar as OTMs em que a mesma tem um aporte teórico com os fluxos de conhecimentos distribuídos num tempo pedagógico, e apresenta também os procedimentos metodológicos. Por isto, conforme o sujeito Gestão Central, se chama de orientações teórico metodológicas. Aponta a distribuição

destes fluxos de conhecimentos por unidades. Para Macedo (2006) as propostas curriculares devem servir como referencial para os professores efetivarem a prática pedagógica na escola.

Em Programa de ensino, temos que este foi um documento apresentado aos professores na formação continuada, trazendo questões técnicas de como elaborar um programa de ensino, o que é um programa de ensino, e a sua importância para a sistematização do conhecimento mais próximo a realidade do aluno de cada escola.

[...] de posse das OTMs, e de posse da realidade na qual está inserido, eu elaboro meu programa de ensino por unidades, o que vai subsidiar mais próximo da realidade o planejamento (A.3).

O programa de ensino ele vai orientar os professores, a partir das OTMs, como eles podem construir o programa de ensino da escola, que a gente sabe que mesmo tendo os documentos oficiais, toda escola tem uma realidade diferenciada e é importante que o professor ele construa o seu programa de ensino, de acordo com a realidade da escola, o que irá ser trabalhado dentro de cada um dos segmentos de ensino. A gente sabe que esse programa de ensino em algumas escolas ele é anexado ao projeto político pedagógico da escola (E.2).

[...] as OTMs, não é um documento pronto, acabado, que ele vai ter que por em prática tal qual está ali, mas é um documento que vai dá subsídios ao professor, para organizar, por exemplo, o programa de ensino da escola, porque a realidade da escola, ela deve ser considerada. É possível que tenha algumas orientações nas OTMs, que não é possível colocar em determinado momento, numa determinada escola, aí o professor tem que em função da realidade que ele está localizado, ele tem que avaliar, reavaliar, ver como vai da conta disso [...] programa de ensino, é um desafio para a rede, eu penso, creio que a grande maioria das escolas não têm programa de ensino e muitas vezes o professor sente a necessidade de ter o programa de ensino para que a sua prática pedagógica seja melhor. Que a relação na escola com outros pares de educação física possa acontecer com qualidade e de maneira sistematizada (E.1).

Estas falas ratificam a importância de termos um documento para nos referendarmos para a prática pedagógica. Temos então, as OTMs de educação física, que como veremos é um avanço para esta disciplina curricular, e a partir das OTMs cada professor, junto com seus pares na escola, vão elaborar um programa de ensino, levando em consideração o documento oficial que são as OTMs e a sua realidade, o cotidiano escolar, o lócus no qual a escola está inserida, a comunidade que a escola pertence.

[...] a importância de uma proposta de trabalho, o grupo de educação física de cada escola, faça seu programa de ensino, sua proposta de ensino para aquela escola. O professor tem como fazer... pode não querer, agora tem um documento que vem ajudar. Uma escola que tem quatro ou cinco professores, eu digo sempre, façam a proposta, qual é a proposta, em cima

das OTMs, um documento que vem subsidiar, que vem te ajudar, a proposta de cada escola. Cada escola tem uma realidade, que tenha a mesma filosofia, a gente sabe que vai caminhar. Algumas escolas já tem se preocupado, crescendo, eles mesmos parando para preparar este documento (E.S.2).

Esta fala traz um ponto importante, a perspectiva do professor. Temos uma construção curricular que foi materializada de forma coletiva, com uma participação, embora representativa, do professor. Agora para a efetivação desta proposta e elaboração dos programas de ensino nas escolas, se faz necessário que o professor realmente queira fazer. Temos um documento oficial que é a OTM e o professor foi instrumentalizado como elaborar o programa de ensino na sua escola, acreditamos que é preciso que o professor tenha compromisso com uma educação de qualidade e estruture o conhecimento no chão da escola.

O relato de experiência se refere também a um documento que serviu de instrumentalização para o professor elaborar o seu relato de experiência para ser apresentado aos outros professores nos encontros de formação para servir de troca de experiência entre eles. Assim:

As orientações para relato de experiência, as técnicas como sistematizar, organizar as experiências do professor (P.F.2).

[...] além de ele sistematizar, a prática dele, ele revela o conhecimento para outrem, então, ao revelar este conhecimento para outrem, nos seminários onde eles expõem os seus relatos, a prática dos outros também melhora, porque ele não fica acumulando uma prática na realidade dele, ele extrapolou nos seminários (A.3).

Em relação ao relato de experiência é um documento que vai auxiliar o professor também a sistematizar as suas produções do chão da escola [...] E hoje novamente com esta gestão, a gente está novamente tomando a importância do professor sistematizar aquilo que ele faz na prática, enquanto relato de experiência para relatar, para socializar, para os outros professores sua produção, Valorizar também, que a partir do momento em que ele apresenta isto num congresso, ele também se sente gratificado, se sente reconhecido, enquanto alguém que está fazendo a diferença dentro da escola (E.2).

Como vimos o relato de experiência possibilita que a vivência se torne um meio para a solução de problemas com a prática pedagógica, pois o professor sistematiza a sua experiência e deixa-a pública nos seminários e encontros de formação, assim outro professor que talvez passe por problemas similares possa a partir da experiência bem sucedida exposta, aprimorar cada vez mais a sua prática.

No sentido de relato de experiência, muitos professores na rede têm trabalhos interessantíssimos, e muitas vezes não sabiam como da vão a

isso, então na nossa formação continuada foi privilegiada, alguns momentos para o estudo de como fazer um relato de experiência, foi mostrado ao professor, como ele poderia fazer esse relato de experiência, qual a função desse relato de experiência, que ele poderia estar dialogando com outros colegas mostrando o seu trabalho para outros, em algumas formações a gente viu isso muito claro, numa formação que teve em Gravatá, nesse ano, um momento que a gente abriu para o professor fazer relato de experiência, apareceu coisas brilhantes, assim a gente vê a produção do professor, ele se sente importante, ele se sente trocando experiência com outros, ele se sente produtor de conhecimento, a gente assim quebra um pouco esse tabu, que o conhecimento só vem a partir de outros, e ele é apenas receptor. Mas a partir dessa formação continuada, através do incentivo do relato de experiência, de texto didático, de programa de ensino, o professor reconhece que ele também pode produzir conhecimento, que o que ele faz é importante, pode inclusive ajudar outros (E.1).

Na formação continuada foi disponibilizado como vimos, um documento que instrumentaliza o professor na elaboração de relatos de experiências, este documento traz aspectos técnicos de como escrever, colocar no papel um relato de experiência, pois conforme a fala do sujeito Especialista1, às vezes o professor tem experiências interessantes, mas não consegue colocar no papel. Por isso que este documento na formação continuada instrumentalizou o professor quanto à elaboração de relatos de experiências.

Os relatos de experiências foram os debates que aconteceram diante das experiências dos professores em sala de aula. Traziam para a formação suas experiências, o que eles faziam, é tanto que o nome já diz: relato de experiência (E.S.1).

Os relatos de experiências são ações, desenvolvidas nas escolas por profissionais de educação física, onde os mesmos levam suas experiências, através das ações desenvolvidas dentro da escola (P.R.1).

são os relatos de experiência, porque eles são importantes os relatos e estas oportunidades de formações que os professores tragam? Não o relato pelo relato, mas o relato que venha subsidiar aquelas OTMs, aquela prescrição, por isto que a prescrição, eu chamo de prescrição por falta de outro termo, mas não é uma coisa estática e eterna, é uma prescrição porque a literatura diz que a secretaria regula e prescreve como documento, mas ele é fruto de um debate, de um diálogo, a ponto que os relatos de experiências eles venham subsidiar pedagogicamente os procedimentos, ajudar os professores nesta reflexão também, não só no nível do fazer, mas no nível do pensar sobre o fazer, que é aquilo que eu digo que é o objeto da formação que é pensar sobre a experiência, não é o relato puro e simples, mas é o relato pensado, refletido, para poder rever aqueles conteúdos, porque um relato você possa dizer: olha não é possível este conteúdo como está aí no bimestre, impossível, porque neste relato que estou fazendo foi a minha própria prática e agora estou pensando sobre ela. É um feedback, é um pensar sobre a prática, então o relato não deve ser tomado como o relato pensando a prática vivida no sentido de redefini-la, ou de aprofundá-la, ou de repeti-la. O relato está ali para ser divulgado, mais ele não está fechado, porque ele pode ser modificado, ele pode ser redirecionado (G.C).

O relato de experiência é de suma importância para a reflexão da prática pedagógica do professor e este instrumentalizado para escrever seus relatos pode expor suas idéias a partir da sua prática. O relato de experiência pode se tornar um mecanismo de avaliação da prática pedagógica a partir das Orientações Teórico- Metodológicas. Por exemplo, as OTMs de educação física foram construídas com os professores da rede, então este professor ao efetivá-la na prática, pode perceber que a mesma precisa de alguma alteração, então, com o seu relato de experiência ele pode deixar isto público nos seminários de formação continuada, podendo assim ser revista e reavaliada as OTMs.

Para livro didático temos que nos encontros de formação também foi disponibilizado um documento que subsidiava os professores para a elaboração de textos didáticos, eram questões técnicas que instrumentalizavam os professores para a elaboração de textos para serem utilizados na prática pedagógica.

E o texto didático, aonde ele vai incrementar as ações desta prática, o texto didático com mais dados, com gravuras, frases, quer dizer, vai ilustrar a realidade através de um texto didático (A.3).

Eles têm um subsídio nas mãos que foi dado na formação para eles mesmos fazerem seus textos didáticos e trabalhar com os alunos na escola, acho que é uma possibilidade muito rica para os professores trabalharem com os textos didáticos (E.2.).

Têm alguns professores que faziam texto didático, sem saber que faziam texto didático, e quando a gente vai instrumentalizar ele a esse respeito, ele diz: poxa eu fazia isso, mas não sabia que isso era texto didático, agora eu vou ter mais recursos para melhorar, da outro caráter a esse texto didático (E.1).

O texto didático segue a mesma linha dos dois documentos anteriores, foi uma instrumentalização para que os professores possam elaborar seus textos didáticos para trabalharem com seus alunos. Este documento trouxe subsídios técnicos para que os professores construíssem seus textos didáticos com gravuras, ilustrações, seguindo uma sequência técnica.

E texto didático é a organização de um texto, de um documento, que vai servir tanto para, que possa ser trabalhado tanto nas suas aulas, como um aparato didático, uma estratégia, quanto para a organização de um determinado tema, ou conteúdo, para que ele seja apresentado, divulgado em eventos a partir, no caso pelos professores, e não como trabalho, como estratégia metodológica de aula (P.F1).

Os textos didáticos foram também uma orientação de como elaborar textos didáticos para utilizar na prática pedagógica de educação física (P.F.2).

E o texto didático, é um texto escrito, é uma instrumentalização para o professor.(P.R.2).

O texto didático na verdade ele é trabalhado numa forma onde se aplica determinado tema e através desse tema você vai tentar formatar, um texto dissertativo, e com o desenvolvimento daquele conteúdo que está sendo trabalhado de acordo com o tema (P.R.1).

Estes textos didáticos podem ser divulgados em seminários e encontros de formação continuada, objetivando mostrar que é possível metodologicamente a utilização do texto didático com temas e objetivos e conteúdos, sendo fundamentizados pelas OTMs.

Portanto, a construção curricular da educação física do Estado de Pernambuco origina produtos, estes produtos são oriundos de todo esse processo de formação continuada. A própria formação é um dos produtos deste processo. Para os sujeitos Assessor 2, Especialista 2 e Gestão Central a formação encontrada a partir de todo este processo, é uma formação humanizadora, a totalidade do sujeito é considerada. A formação se pauta na formação do cidadão consciente sobre a sua realidade para poder intervir sobre ela. O currículo assim é responsável pela criação de identidades e subjetividades sociais determinadas como temos em Matias (2008).

Um dos principais produtos desta construção é a própria Orientação Teórico-Metodológica de educação física de Pernambuco. Para os Assessores 2 e 3 e Especialista 2 as OTMs são um instrumento teórico-metodológico que vai subsidiar a prática pedagógica dos professores de educação física da rede. É um instrumento inédito neste Estado quicá do Brasil, que traz os conteúdos devidamente selecionados e organizados nos anos de escolarização tendo a perspectiva crítico superadora como eixo.

Os Especialista 1, Professor Formador 1 e 2, Equipe da SEDE 2 e professor da Rede 1 trazem uma fala denotando a importância de um documento que possibilite a estruturação do conhecimento no interior da escola. Esta área sempre apresentou carência no que concerne a esta estruturação do conhecimento. As OTMs trazem os conteúdos deste componente curricular devidamente selecionado e organizado, possibilitando a elaboração de programa de ensino por parte dos professores. Esta preocupação com a estruturação do conhecimento sempre nos inquietou e foi motivo para o presente estudo. A Gestão Central define as OTMs como responsáveis em delimitar os fluxos dos conhecimentos que devem ser



aprendidos pelos alunos, reportando também para a questão de ordem metodológica que é apresentada nas OTMs. As OTMs devem servir como pontapé inicial para a práxis curricular do professor da Rede, oferecendo assim um ensino de qualidade (MACEDO, 2006; GÜNTER, 2006).

Os documentos programa de ensino, relato de experiência e texto didático foram utilizados na formação continuada dos professores da rede como instrumentalização para a prática pedagógica dos mesmos. O Assessor 3, Especialista 1 e 2 nos definem programa de ensino como um aporte teórico metodológico para o professor. As OTMs não são um documento fechado, engessado, uma receita que os professores precisam seguir piamente, mas sim uma orientação para que a partir da sua realidade, o professor possa construir seu programa de ensino. Assim, o professor a princípio tem duas fontes para a elaboração do programa de ensino, as OTMs do Estado acrescentando a sua realidade, haja vista, cada escola possuir uma realidade diferente. Seria um erro estabelecer um currículo único, fechado e engessado para todas as escolas (FORQUIN, 1993; SACRISTAN, 2002; DOLL JR, 2000; MACLAREN, 1996).

Para o Professor Formador 2, o Assessor 3 e o Especialista 2, o relato de experiência é uma forma de sistematizar a prática pedagógica do professor. Esta prática que é bastante rica e fértil, podendo possibilitar na sua exposição, que outros professores possam se utilizar destes relatos para solucionarem seus problemas da prática pedagógica. De acordo com o Especialista 1 as vezes os professores tinham suas experiências a partir do chão da escola, mas não sabiam colocar no papel, tais experiências. Assim, o documento relato de experiência apresenta para os professores o subsídio necessário para que o professor consiga relatar suas experiências e expô-las nos eventos de formação continuada.

O Equipe da SEDE 1 e o Professor da Rede 1 tratam justamente da dinâmica que ocorria nas formações continuadas, onde os professores traziam seus relatos de experiências e apresentavam para todos que estavam na formação. A Gestão Central traz a importância dos relatos de experiências para servirem como avaliação das OTMs, ou seja, a partir das experiências que efetivamente ocorrem na escola, identificar se os fluxos de conhecimentos propostos pelas OTMs são suficientes para contemplar a prática pedagógica do professor.

Os textos didáticos por sua vez, vão subsidiar a prática do professor instrumentalizando-os, com textos ilustrativos, com figuras, e outros artifícios. Todas

as falas são neste sentido, de mais uma instrumentalização que o professor sistematize o conhecimento, tendo como orientação as OTMs. Como diz o sujeito Especialista 1, as vezes o professor já trabalhava na perspectiva de texto didático, mas não sabia. Com a formação continuada ele teve o aporte teórico necessário para a elaboração de textos didáticos, podendo tanto trabalhar com eles, como apresentá-los em congressos e em eventos de formação continuada.

Quanto à concepção curricular o documento Políticas de Educação do Estado de Pernambuco apresenta-nos uma concepção curricular numa perspectiva interativa praxica, pois, nos traz que é de fundamental importância que a construção curricular seja participativa, tanto professores quanto alunos, possam participar neste processo. Entendendo o aluno como portador de história própria, que precisa ser levada em consideração para estas construções curriculares “Compreender que os sujeitos têm histórias, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas é preciso levar em conta as pessoas e os conhecimentos que as mesmas possuem” (PERNAMBUCO, 2007, p.42).

Vários são os fatores que influenciam a escola, desde os aspectos internos, relacionados com sua autonomia na construção do projeto político pedagógico, como fatores externos relacionados com o contexto em que a escola está inserida, a violência, as drogas, etc. mesmo respeitando a autonomia das escolas, cabe a secretaria de educação, supervisioná-las e possibilitar que as mesmas cumpram seu dever em oferecer um ensino de qualidade para toda a população (PERNAMBUCO, 2007).

O documento Programa de Extensão Universitária PROEXT (2008) da mesma forma se aproxima de uma visão interativa praxica, haja vista, a produção do conhecimento, ter como base a relação professor aluno na prática pedagógica, a concepção de currículo vem de uma abordagem crítica. Assim o currículo é entendido como um movimento de dialeticidade e criticidade. O conhecimento assim é mediado através da contradição e conflitos.

O documento Texto Subsídio Para a Prática Pedagógica da Educação Física: Contribuições Para Elaboração da Matriz Curricular Pernambuco (2008a), traz uma visão curricular nesta perspectiva interativa praxica, pois supera a idéia de currículo prescrito, reconhecendo a dinâmica curricular, o percurso do aluno no tempo de escolarização.

O documento Orientações Teórico-Methodológicas: Educação Física; Ensino Fundamental e médio traz uma concepção de currículo que supera a idéia de um conjunto de disciplinas, que traz a formação humana, entendendo currículo como o percurso do aluno na apreensão do conhecimento organizado pela escola, contribuindo para que esse aluno contemple a constatação, interpretação, compreensão e explicação da sua realidade bastante complexa e contraditória.

Esta concepção de formação humana tem na dinâmica curricular o projeto de escolarização, como um movimento próprio da escola que constrói a sua base material, em três pólos: o trato com o conhecimento (a seleção, organização e sistematização do conhecimento); a organização escolar (a organização do tempo e espaço pedagógico) e a normatização escolar (sistemas de normas).

A partir desta concepção de currículo, se estabelece alguns princípios curriculares, que são: relevância social dos conteúdos; contemporaneidade do conteúdo; adequação as possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos; provisoriedade do conhecimento. Esses princípios se confrontam com a realidade do aluno na prática pedagógica do professor, assim esta concepção curricular apresentada em Pernambuco (2008a) se aproxima da perspectiva curricular crítica.

Nas falas, para a concepção curricular, encontramos assim, a prescritiva documental e a interativa praxica.

Numa concepção curricular prescritivo documental, temos o conceito de currículo prescrito, aquela proposta curricular que é feita sem a intervenção dos profissionais que vão efetivá-la na prática pedagógica. Uma equipe de assessores ou especialistas que sentam e produzem determinado currículo encomendado por alguma rede de ensino, por exemplo:

Nós já recebemos pronto todo o material, didático, teórico, de orientação, todo pronto, recebia pronto e se fosse viável, aplicaria nas escolas, se não, lamentava (P.R.2).

Da minha época, eu acredito que só tive acesso aquela coleção Carlos Maciel, da época que eu estou no Estado para cá. Esta aí que eu tive acesso, era uma coisa meio distante da prática pedagógica, porque nem todos os professores vivenciavam ela no dia a dia, tem acesso, assim, pelo dia a dia meu na escola eu não via chegar muito perto do professor, não teve acesso a esse material. Era uma coisa assim, eu cheguei na rede, já existia e foi entregue e pronto [...] Como eu estou dizendo, quando eu entrei no Estado ela já existia, eu recebi e, era como se fosse uma sistematização baseada no Coletivo de Autores, mas não era muito vivenciada, pelo menos para mim não foi explicado como foi feito, foi entregue e não tinha muito

impacto na prática não. Assim, no sentido de ter acesso, dos professores estarem trabalhando com ela, era como se a gente recebesse uma informação (P.F.2).

Porque o que eu entendo de currículo prescrito, é aquilo que está prescrito, descrito, que não necessariamente vai ser de fato trabalhado, é o currículo que está descrito a partir de n discussões, que foram feitas para elaborá-lo. Mas não necessariamente é o currículo que vai ser efetivado na prática [...] Eu percebo que o currículo ele é, representa a vida da escola, então, automaticamente que o professor, que nenhum ator do processo educativo participa diretamente da construção deste currículo, ele se distancia do cotidiano, da realidade das escolas [...] Pelo que eu saiba, uma delas foi construída dentro de gabinetes, com a presença de alguns, de uma equipe técnica organizada pela secretaria de educação. E a segunda delas, houve a contratação de uma assessoria técnica externa, junto com uma assessoria técnica interna, para a elaboração destas orientações (P.F.2).

Estas falas se referem a proposições curriculares de gestões anteriores no Estado de Pernambuco, denotando o caráter de prescrição no sentido da não participação do professor no processo da construção curricular. A proposta era entregue aos professores para eles repassarem aqueles conteúdos e objetivos oriundos do currículo. Este tipo de currículo é classificado por Günter (2006) enquanto produto, de caráter prescritivo, de enfoque técnico, tendo o professor como centro das ações e que a prática depende da teoria. Este tipo de currículo tem uma característica marcante que é a sua construção em instâncias apartadas da realidade, elaborada por especialistas em gabinetes.

Um questionamento sobre currículo prescrito nos inquietou bastante, será que as OTMs de educação física construída nesta gestão governamental se constitui num currículo prescrito? Nos sujeito Assessor 3 e Gestão Central, encontramos duas respostas diferentes que vamos dialogar com elas.

[...] não acho que foi prescrito não, com essa minha fala anterior, ela já revela a impossibilidade de ser prescrito, porque se nós tivemos a capacidade, vou dizer também, a paciência de ouvir o professor, de ouvir a realidade, de ouvir o chão da escola, eu acredito que jamais poderia ser prescrito (A.3).

Para o sujeito Assessor 3, as orientações teórico-metodológicas de educação física nesta gestão governamental no Estado de Pernambuco, não apresenta o caráter prescritivo, pois não foi realizada a partir de especialistas em gabinetes, mas houve a participação efetiva do professor nesta construção curricular. Este professor que vai efetivar na sua prática pedagógica este currículo. Assim o professor é

partícipe na elaboração curricular, eliminando o caráter prescritivo do currículo. O sujeito Gestão Central apresenta outro posicionamento, que embora afirme que o tipo de currículo apresentado na OTM de educação física de Pernambuco tenha o caráter prescritivo, não se distancia do posicionamento do sujeito Assessor 3.

Ele finda por ser um currículo prescrito enquanto texto discursivo, ele é uma prescrição, ele está como um documento de prescrição, mas é um documento de prescrição dialogado. Porque enquanto texto discursivo, eu diria que ele é um documento discursivo, conforme eu disse, e ele termina por ser uma prescrição, não tem como você sair dele não ser uma prescrição, porque ele é. Eu disse que a Secretaria, determinou a partir de todo debate social, enquanto instância reguladora da política, de distribuir e prescrever, digamos assim, mas prescrever numa questão dialogada, porque a toda hora a gente coloca para a rede, ele está em debate público, vejam como estes conteúdos estão distribuídos, num determinado tempo pedagógico, porque queira ou não você tem que pensar no tempo pedagógico, eles podem ser modificados. É tanto que agora mesmo a gente fez uma consulta para, matriz curricular do ano que vem e educação física, e ela vai voltar, digamos assim, para o horário do primeiro turno, não é que o horário que ela estava seja desprestigiado, é que tem que ter um tempo pedagógico para as áreas de conhecimento (G.C).

O sujeito Gestão Central nos apresenta uma característica de currículo prescrito que não conhecíamos que é o currículo prescrito construído de forma dialogada. Ou seja, os professores que estão na rede de ensino e vão implementar este currículo na escola, eles são participantes na construção curricular, eles são ouvidos em questões de ordem curricular, como também nas formações continuadas como vimos, o professor participou efetivamente da elaboração das OTMs apresentando sugestões de conteúdos, de forma e trazendo suas experiências, o chão da escola, para este processo.

Podemos concluir deste embate entre as falas dos sujeitos Assessor 3 e Gestão Central, que embora as OTMs de educação física do Estado de Pernambuco, tenham o caráter prescritivo por ser um documento elaborado dentro de uma determinada política educacional, mas esta prescrição ela se distancia do que a literatura traz como currículo prescrito. Pois, a elaboração destas OTMs, foi realizada de forma dialogada, o professor foi ouvido neste processo. Como vimos em Günter (2006), o currículo prescrito não escuta ninguém, é feito apartado da realidade, em gabinetes por especialistas.

Para a concepção curricular interativa práxica, temos uma concepção que supera a visão de currículo prescrito. Vem trazendo a realidade para a construção curricular, traz a vida na escola, o cotidiano escolar. Uma construção em que os

responsáveis pela efetivação da prática pedagógica, também são construtores curriculares. O currículo se confunde com a prática pedagógica, eles estão inter-relacionados.

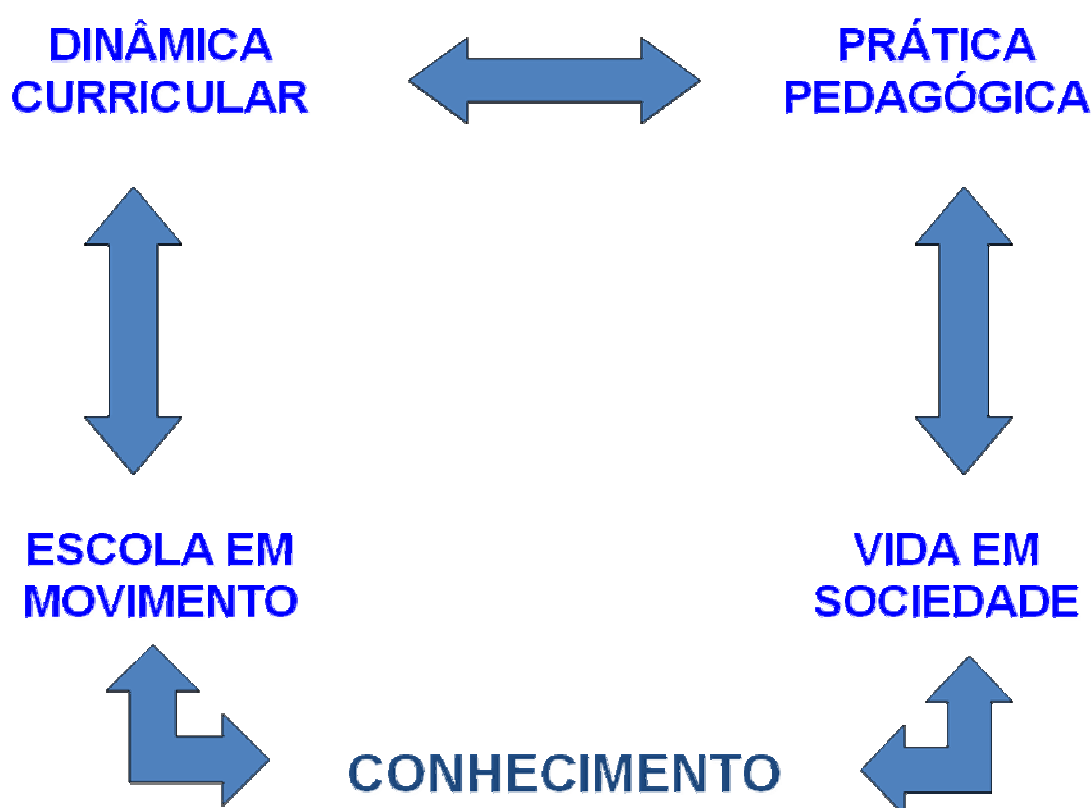
Eu entendo como uma dinâmica ou uma ebulição da prática pedagógica, essa dinâmica e essa ebulição vivida na prática pedagógica pelos professores, administradores, pelos alunos, por todos que estão presentes na escola. Essa dinâmica, esse fervilhar, essa é uma relação curricular. Ou seja, o currículo é uma dinâmica que se reflete no que se vivencia na prática pedagógica. Isto é a minha compreensão dentro das referências que eu tenho a minha análise, acho que se não fosse a prática não existiria currículo e não existiria a prática se não existisse o currículo, eles estão imbricados, um está inter-relacionado com o outro. Acho que este é o conceito de currículo, agora, é como se a prática se materializasse no currículo e o currículo se materializasse na prática, eles estão imbricados, eles estão um articulado com o outro, é como se fosse uma interseção, prática e currículo, como se fosse teoria e prática, eles estão imbricados, isto é currículo [...] Nós trabalhamos nas formações continuadas ouvindo o professor, ou seja, tudo aquilo que estava oculto na prática pedagógica, nós ouvimos os professores, e a partir deste escutar, destas inquietações, fomos colocando no papel [...] nós tivemos um processo dialogicizado termitantemente, de forma que nós não definimos nada de cima para baixo, o que nós fizemos foi sistematizar do ponto de vista técnico a elaboração de uma OTM, agora, o conteúdo, a essência, ela foi oriunda das discussões, dos professores da rede, os técnicos, os professores e técnicos (A.3).

O sujeito Assessor 3 traz uma visão curricular interativa, numa relação dialética, que a prática pedagógica em si, se confunde com o currículo, pois, nesta concepção curricular o currículo é a vida na escola, as intenções, as aspirações de formação, de sujeito que se pretende formar. Isto é ratificado nas palavras de Sacristán (2000) quando diz que currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: idéias pedagógicas, estruturação de conteúdos, aspirações educativas e estímulos de habilidades nos alunos. O sujeito Assessor 3 ainda aponta a perspectiva curricular das OTMs de educação física como um processo curricular “dialogicizado termitantemente” e que não houve nenhuma determinação arbitrária, tiveram algumas organizações de ordem técnica, mas, os conteúdos, a essência veio dos professores, sendo assim um currículo numa perspectiva interativa praxica.

Currículo para além do rol de disciplinas, o currículo ele é a vida na escola. O currículo é a materialização das intenções político pedagógicas, a seleção, organização e trato do conteúdo, essa distribuição dos conteúdos em séries, ou em ciclos, é a definição do rumo que a escola pretende na formação humana [...] Uma proposição curricular mais detalhada, chegando à questão da forma, não uma forma engessada, uma receita, mas uma forma com uma flexibilidade, onde o professor pode reconhecer a prática pedagógica, suas contribuições com o pé no chão da escola [...] O currículo ele pode acontecer por competências, por projetos, por conteúdo, por

objetivos. Então, acho assim, que nas OTMs, agente ainda possui um currículo centrado em objetivos, mas objetivos dentro de uma visão crítica, objetivos que perpassam por ele a contextualização da prática pedagógica, o sentido/significado do conteúdo tratado, que perpassam o cotidiano de vida dos alunos. E nessa orientação curricular, a gente precisou nas OTMs, buscar aproximações com elementos que perpassam os princípios da política educacional, então o currículo teve que compreender o que é a formação humana nesse contexto da política, compreender o currículo, o que é esse próprio currículo na escola, a dinâmica curricular, a realidade dos alunos (A.2).

A próxima figura traz uma síntese conceitual de currículo apresentada neste trabalho, a partir do entendimento dos autores aqui referendados e dos documentos e entrevistas aqui analisadas.



**FIGURA 2: o currículo como a vida na escola**

O sujeito Assessor 2 traz questões conceituais do currículo que nos remete a estruturação de todo movimento que percorre o conhecimento na escola. Quando este diz que o currículo é a “vida na escola”, se refere à dinâmica, o movimento que o currículo não é um mero documento, uma folha de papel, mas representa toda estruturação da escola. A seleção, a organização e a sistematização do conhecimento, abordado aqui como “a seleção, organização e trato do conteúdo,

essa distribuição dos conteúdos em séries, ou em ciclos, é a definição do rumo que a escola pretende na formação humana” (A.2). Esta fala ainda traz que a proposição curricular das OTMs não é uma receita, mas o professor ele consegue enxergar sua prática nesta proposição, pois como vimos, o professor é partícipe da sua elaboração.

É um currículo crítico e com participação, desta ida e vinda. A importância que eu achei nesta formação, neste documento, é a preocupação, é considerar aquele que está na ponta, o dia a dia com os alunos, e a riqueza que o professor trouxe para este documento. Eu acho que a universidade foi muito feliz em, trabalhar, não trazer o documento já pronto e jogar na rede e sim, trazer, a importância de ouvir o professor, o professor se sentir parte deste documento, o professor se enxerga neste documento, ele vai dizer: eu fiz, tem um pedacinho meu aqui, contribuí com minhas experiências (E.S.2).

Esta fala ratifica o formato dialético da construção das OTMs, as idas e vindas, a participação do professor e a característica de um currículo crítico, de não fazer uma proposta pronta e acabada e jogar na rede, mas construir conjuntamente uma proposição que tenha a participação de muitos atores sociais. As próximas falas vêm ratificar o currículo enquanto dinâmica, do currículo ampliado, da perspectiva crítico superadora, da organização por ciclos, enquanto diálogo com a prática, a metodologia.

Currículo é toda dinâmica que acontece na escola, desde a definição da escola, do sentido que a escola quer formar os alunos, sua perspectiva de sociedade, de homem, sua materialização deste pensamento na prática pedagógica, toda essa dinâmica que envolve a prática pedagógica na escola para mim é currículo [...] Eu penso que é uma perspectiva de currículo ampliado, o currículo no sentido, de que o professor ele pode a partir das OTMs, refletir sobre as OTMs, sobre as condições que sua escola se encontra, adaptar as OTMs a realidade encontrada na escola (E.1).

[...] se for etimologicamente falando, a gente entende o currículo como o rol de disciplinas, mas na perspectiva das OTMs dentro da política pública atual do Estado, este currículo é compreendido numa perspectiva crítica [...] Está muito articulado com a questão deste currículo ligado ao currículo vivo dentro da escola, como defendem estes próprios autores e a gente percebe a visão que de fato este conhecimento extrapole o muro da escola e faça uma articulação com a realidade do aluno (E.2).

Uma organização, uma sistematização no sentido de facilitar o percurso da aprendizagem do aluno durante o tempo que ele vai passar na escola [...] Um currículo em transformação, um diálogo com a prática, não está acabado, está sempre em construção (P.F.2).

Currículo é um conjunto de orientações para guiar você a determinados objetivos e orientações estas que são orientações mais gerais, no que diz respeito da compreensão do que é a escola, a compreensão para que serve



a escola, quanto a orientações específicas, e aí cada um na sua área, orientando como se deve seguir, determinada disciplina, naquele nível de ensino [...] Eu percebo que é um currículo ampliado, entendendo que ele não se fecha a possibilidade de ser colocada outros aspectos que não estão contemplados neste momento, ele amplia aí a visão (P.F.1)

Eu vejo o currículo dentro das OTMs é um norte que eles vão ter como segmento no trabalho. Um currículo que eles vão ter que desencadear, desenvolver, é um ponto de partida para desenvolver as atividades que eles vão praticar em sala de aula, currículo, como eles vão trabalhar os conteúdos, não sei se é esse currículo em sala de aula que você está se referindo, é o currículo em sala de aula [...] Eu pude ver as etapas nas formações que os currículos eles estão desencadeados em trabalhar, não só aquele método antigo, não só de correr de jogar, mas dentro de umas etapas que foram as danças, jogos, ginásticas, e que os professores adoraram. Se os professores adoraram, gostaram de participar das atividades desenvolvidas nestes temas, os alunos com certeza irão gostar muito mais de educação física (E.S.1).

Acho que a gente pode definir o currículo, uma ação norteadora de princípios, que vai definir quais as ações ou, quais os conteúdos ou até mesmo, que vai nortear aquela pessoa individualmente, se a gente for analisar o currículo pessoal [...] As OTMs trabalham numa perspectiva crítico superadora, e a sua divisão através de ciclos de escolarização, esta é uma das propostas que as OTMs trabalham, até eles dividem esse currículo como unidades didáticas (P.R.2).

Estas falam apontam para a perspectiva que se originou da educação física, sistematizada no livro Coletivo de Autores (1992) que é a perspectiva crítico superadora, a mesma é subsídio das OTMs como também de todas as proposições curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco. Traz o currículo como o tempo de escolarização do aluno na apreensão do conhecimento, apresentado de forma espiralada. Um currículo numa perspectiva de currículo ampliado, que abre a participação de outros atores sociais, não sendo uma receita, mas na perspectiva da reflexão da prática pedagógica.

Eu até, eu acho que já disse isto. Eu entendo currículo, primeiro que o currículo é um artefato cultural, eu entendo por currículo, todas estas dimensões que eu falei, que vão servir de estratégia de implementação dos conhecimentos historicamente construídos, e sistematizados, mas não só sistematizados, como também, numa relação dialética de produção. A escola ela não vai só reproduzir, aquele texto curricular, aqueles materiais ou processos de formação. Então o currículo é um texto discursivo, mas também, com dimensões articuladas, os materiais, ambientes pedagógicos, as metodologias, os processos de formação continuada, que é a principal estratégia da sua implementação, sua avaliação e monitoramento. Então é este texto que faz fluir o conhecimento, do ponto de vista epistemológico, do ponto de vista da transposição didática, do ponto de vista da dimensão da contemporaneidade, é este texto que vai levar ou, digamos assim, vai ser transposto, na escola como conhecimento acumulado, e sistematizado, mas não como conhecimento pronto e acabado, porque é possível de ser reinventado, e a escola cabe reinventá-lo e produzir outros conhecimentos articulados, mais dinâmico e não como texto estático, como conhecimento

estático, é por isto que eu estou dizendo que o currículo sofre estas três reflexões, digamos assim. Uma reflexão epistemológica, o conteúdo epistemológico a ser vivenciado na escola, uma reflexão da transposição didática, que é como este conhecimento produzido na escola, ele se transforma em conteúdo, para ser ensinado. E a dimensão da contemporaneidade, como é que ele se atualiza frente aos desafios contemporâneos, para que ele se dê neste movimento de pesquisa de curiosidade sempre, de sair das quatro paredes da sala de aula, não o currículo que é engessado, preso, mas é o currículo que dialoga com a comunidade, e também tem outros espaços de conhecimento, do ponto de vista epistemológico de uma área, mas também, visita museu, a feira de ciência, visita ambiente ecológico. É todo este lugar que transita o conhecimento e não apenas em quatro paredes. Ele é muito mais amplo e digamos assim compartilhado com os atores sociais da escola, a criança, os professores, os adultos, os jovens, e sempre pensando na dimensão de que, para quem este currículo vai ser vivenciado, em que etapa, da criança. Então é um currículo, que vai pegar de zero a doze anos, então, a criança tem uma especificidade nesta época, então, dos treze aos dezessete que é o adolescente ou é para adultos. Então são estas especificidades, que também entram no jogo da dimensão articulada do currículo (G.C).

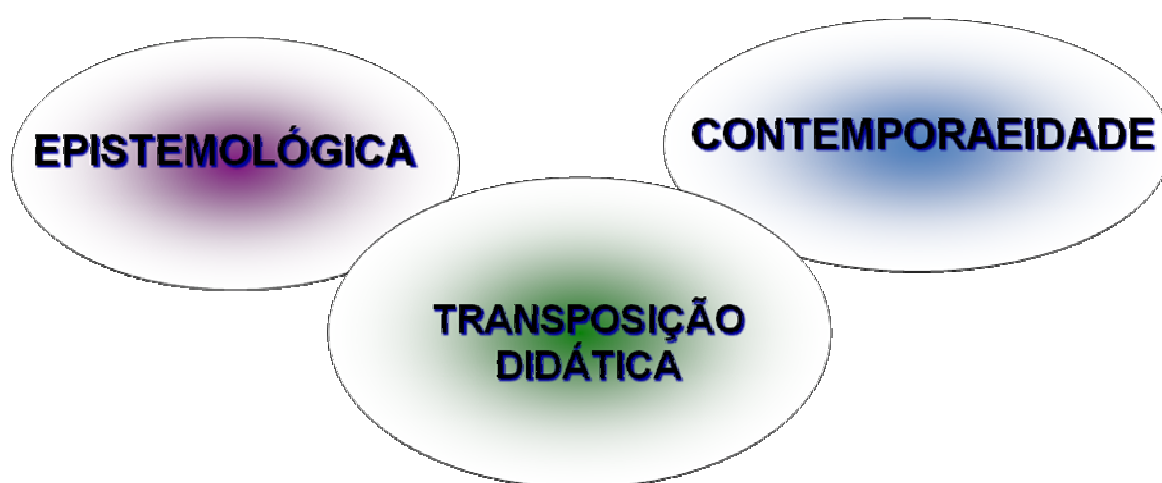
O sujeito Gestão Central traz o conceito de currículo enquanto artefato cultural concordando com Moreira e Silva (2008) quando dizem que “Nesta perspectiva o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isto significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (p. 7). O contexto social, a historicidade é contemplada nesta visão curricular. Nesta fala, o sujeito Gestão Central apresenta-nos as dimensões articuladas do currículo que são: os materiais didáticos, ambientes pedagógicos para a aprendizagem, a metodologia de ensino, a formação continuada, a avaliação e monitoramento, dimensão da contemporaneidade. Assim, o currículo é um texto discursivo que traz estas dimensões articuladas, que culmina na transposição didática. No entanto não é um texto fechado, pronto e acabado, há a possibilidade de ser reinventado, dialogado com a comunidade.

Especificamente sobre as OTMs de educação física e de outros componentes curriculares do Estado de Pernambuco, o sujeito Gestão Central, nos diz que:

É um currículo, bem, as OTMs, se a gente pudesse limpar, cada dimensão desta tem suas características evidentemente, então, eu diria que as OTMs é predominantemente um texto discursivo. É um texto onde a secretaria, elegeu, a partir de todo este debate, de todas estas referências já existentes, os parâmetros curriculares nacionais, as atualizações das novas diretrizes curriculares, os novos objetos de conhecimento, a questão da afro descendência, a questão da diversidade cultural, a questão dos direitos humanos como eixo, então tudo isto aí entra neste texto, um texto discursivo, porque enquanto texto discursivo, ele está para exercer as próprias funções da linguagem, de construir identidades, de construir objetos de conhecimento, de também sistematizar, disponibilizar para o aluno estes objetos, de conhecimento da contemporaneidade por exemplo.

E também ele é como texto discursivo, ele mexe com estas relações de poder, porque a secretaria tomou para si, instância coordenadora e implantadora da política de articulação curricular de nas OTMs distribuir conteúdos, em unidades, por exemplo, por isto que enquanto texto discursivo ele sofre, ele realiza estas funções, identitárias porque ele está construindo identidades, de meninos, de sujeitos, de adultos, capazes de se apropriando deste conhecimento, explicar e intervir na realidade social, e neste sentido que eu entendo o currículo e as OTMs. Elas foram construídas neste movimento de formação de professor, articulando o currículo e a formação o tempo todo e não num gabinete, a gente poderia ter contratado uma assessoria e imediatamente fazer um currículo, mas que legitimidade teria isto (G.C.).

A figura abaixo apresenta as reflexões relacionadas ao currículo a partir das considerações dos entrevistados:



**FIGURA 3: reflexões sobre o currículo**

As OTMs são uma construção curricular em que há uma dinâmica entre currículo e a formação continuada é uma elaboração onde esta dinâmica está sempre presente. É um texto discursivo com a intenção da formação de identidades, em conformidade com Matias (2007) “Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas” (p. 65).

Assim, para concepção curricular na construção curricular da educação física de Pernambuco, encontramos nas entrevistas duas concepções, sendo a prescritiva documental e a interativa práxica. A primeira se relaciona com o currículo prescrito, que a literatura define como feita em gabinetes por especialistas e apartada da realidade sendo pautado pela teoria (GÜNTER, 2006). O Professor da Rede 2,

Professor Formador 1 e 2 definem currículo prescrito a partir das suas práticas pedagógicas. Para estes o currículo que era trabalhado nas gestões anteriores apresentavam esta característica, pois eles recebiam as proposições curriculares prontas e não participavam da sua construção.

Durante as entrevistas surgiu o questionamento sobre as OTMs. Será que esta proposição curricular se relaciona com o currículo prescrito? Houve certo impasse entre o Assessor 3 e o Gestão Central. O Assessor 3 nos diz que o currículo apresentado nas OTMs nesta gestão, não poderia ser prescrito, pois houve a participação efetiva dos professores da rede neste processo. O sujeito Gestão Central nos diz que há o caráter de prescrição, pois é um documento institucional, onde a Secretaria de Educação como instância reguladora da política educacional, que distribui e prescreve. Para a Gestão Central, embora o documento apresente característica de prescrição, ele é um documento de prescrição dialogado, pois houve a participação efetiva do professor e de todos que fazem a educação no Estado, embora que por representação.

Todos os documentos que foram analisados neste trabalho trazem uma visão crítica de currículo, inclusive as OTMs. A criticidade acontece pela participação de vários atores sociais na construção curricular. Assim, podemos dizer que embora por ser um documento institucional ele apresente este caráter prescritivo dito pela Gestão Central, não se caracteriza como currículo prescrito citado na literatura, pois este, como diz Günter (2006) é pautado apenas pela teoria sendo apartado da realidade. Que não é o caso das OTMs, pois esta é permeada pela realidade, através da participação do professor na construção curricular, é permeada pela história destes professores.

Nesta construção curricular tivemos também a concepção de currículo como interativa – praxica. Para o Assessor 3 esta construção curricular que deu origem as OTMs foi realizada tendo o diálogo acontecendo de forma horizontal todo o tempo. O professor esteve no processo enquanto autor. A realidade dele foi trazida para este processo. O currículo para o Assessor 3 se confunde com a prática pedagógica, está interligada a ela, é a vida na escola. Sacristan (2000) Mclarem (1996) ratificam este conceito de currículo, pois este envolve muitas, idéias, aspirações, intencionalidades e a introdução a uma forma particular de vida.

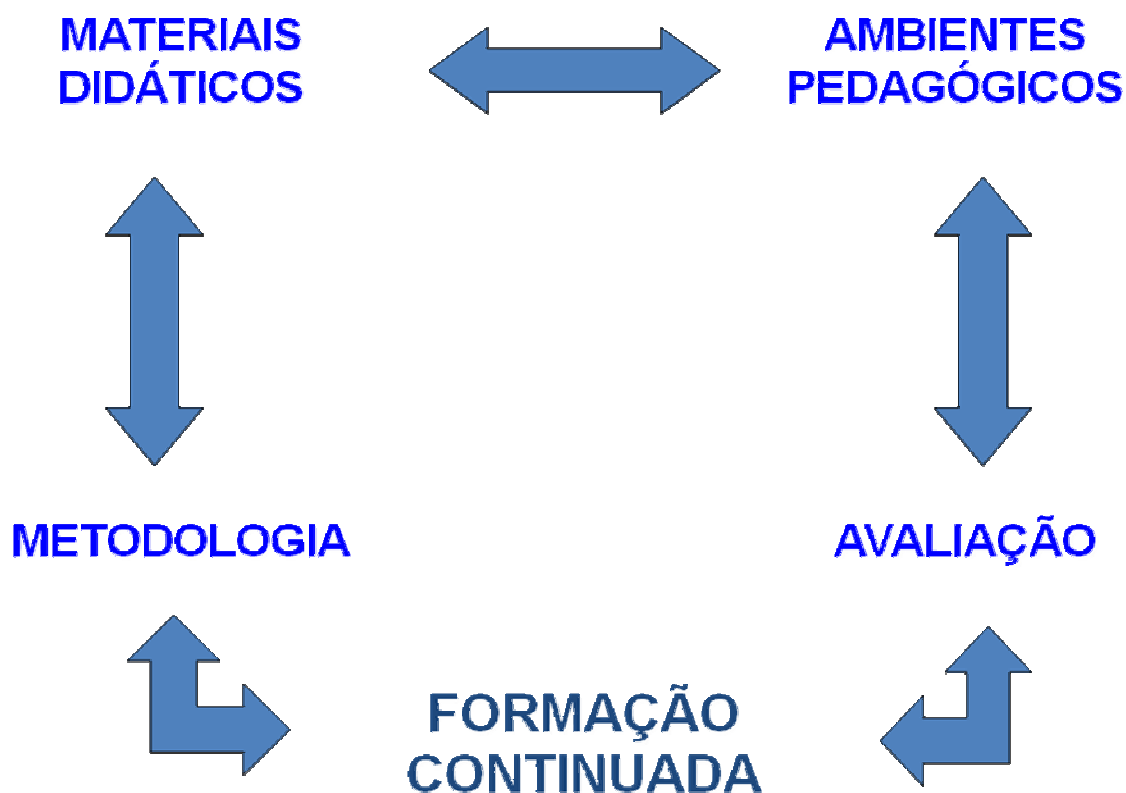
Para o Assessor 2 o currículo apresentado na construção das OTMs se refere a seleção, organização para o trato do conhecimento na escola, chegando até a

forma, sem ser uma forma engessada. O sujeito Equipe da SEDE 2 ratifica o currículo das OTMs numa perspectiva interativa prático por considerar quem está na ponta do processo, o professor.

Os Especialistas 1 e 2, Professor Formador 1 e 2, Equipe da SEDE 1 e Professor da rede 2 apresentam o currículo a partir do diálogo com a prática. Um currículo vivo, dinâmico, ampliado a outras experiências. Uma visão de currículo como o tempo de escolarização que o aluno passa na escola no processo de ensino aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A Gestão Central traz uma concepção curricular como um artefato cultura, subsidiando-se das palavras de Moreira e Silva, (2008). Esta fala apresenta as dimensões articuladas do currículo, embora seja um texto discursivo, este apresenta dimensões que estão diretamente ligadas ao mesmo. Os materiais didáticos, ambientes pedagógicos, metodologia, processo de formação continuada, avaliação e o monitoramento. A Gestão Central apresenta também três reflexões sobre o currículo, a reflexão epistemológica, a reflexão da transposição didática e a reflexão da contemporaneidade. Respectivamente o conteúdo epistemológico para a escola, como este conteúdo é transmitido para os alunos e se este conteúdo atende as exigências da contemporaneidade. Esta fala ainda ratifica a escolha da Secretaria de Educação de Pernambuco por esta construção ser via formação continuada.

A figura abaixo representa as dimensões articuladas do currículo, estas dimensões que estão diretamente relacionadas ao currículo:



**FIGURA 4: dimensões articuladas do currículo**

Quanto à concepção de educação física os documentos Pernambuco (2008a) e Pernambuco (2008b) trazem a perspectiva crítico superadora como eixo teórico metodológico para esta disciplina na escola. Para a perspectiva crítico-superadora os objetivos da Educação Física estão relacionados à reflexão dos conhecimentos da cultura corporal, do Brasil e do mundo, denotando a luta de classes, questões de saúde, lazer, padrões de beleza.

Esta construção curricular que trazemos neste trabalho tem como fundamentos a perspectiva crítico superadora, pois esta se encontra na essência das demais propostas pedagógicas que a antecederam, como também, na política educacional do atual Governo deste Estado, pois, acreditamos que esta se constitui numa política pública voltada para a melhoria da qualidade de ensino.

[...] formação humana, de currículo na escola, de dinâmica curricular e da realidade dos alunos [...] Assim, pautamos essa elaboração numa formação humana para cidadania, reconhecendo, respeitando e vivendo a

diversidade, a solidariedade e a gestão democrática (PERNAMBUCO, 2008b, p. 11).

As OTMs são fundamentadas pela perspectiva crítico-superadora e organizada em ciclos. Entendendo ciclos como a forma da organização do pensamento do aluno sobre o conhecimento. Como vimos anteriormente, a concepção crítico superadora subsidiou todas as proposições metodológicas de educação física do Estado de Pernambuco inclusive as OTMs na gestão atual. Esta concepção aponta a educação física enquanto área de conhecimento que se apropria da cultura corporal, tematizando os conhecimentos construídos historicamente pelo ser humano. Sinaliza enquanto conteúdos para serem sistematizados para a escola, o jogo, o esporte, a ginástica a luta e a dança (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Veremos como os entrevistados definem a concepção crítico superadora:

De acordo com o Coletivo de Autores ela é uma disciplina que trata pedagogicamente dos temas da cultura corporal, foi este conceito que a gente incorporou nas OTMs (E.2).

A minha concepção de educação física, é de que a educação física na escola ela deve ter esse caráter de apropriação de conhecimento da cultura corporal do homem que foi ao longo da história foi produzido, foi acumulado e que isso deve ser sistematizado na escola. A gente vê a nossa área de conhecimento, muitas vezes sem esse caráter de área de conhecimento, a gente vê como um lazer, atividade, mas a educação física assim como os outros componentes curriculares tem o conhecimento a ser tratado, se está... eu gosto muito de, assim de dizer que a escola, ela é uma casa de culturas, a gente, o aluno vai para escola para quê? Para aprender sobre a cultura humana. Como é que o homem se comportou ao longo da história? Do ponto de vista da história mesmo, da matemática, da língua portuguesa e da educação física. Então se o aluno, se o professor, tivesse, poxa o meu aluno está aqui para aprender sobre cultura, ele, eu estou aqui para aprender várias culturas, uma delas é a cultura corporal. O que o homem produziu ao longo de sua história? E hoje quantos outros esportes a gente não vê nascendo e outros desafios para nossa área, então, é isso que eu penso (E.1).

A minha concepção de educação física é uma educação física que atenda as crianças e jovens, na escola pública, de forma que ela passe a ter a partir de hoje, maior qualidade com o trabalho, se isto não acontecer, no meu entender, o professor, ou os professores, estão cometendo uma grande garfe, deixar o aluno vir para escola e voltar, ou sair da escola, sem o conhecimento acumulado, então o aluno perde [...] Então nesta concepção eu vejo, que a educação física necessita, está mais próximo da realidade dos alunos, quanto mais próximo da realidade a educação física esteja presente, mais ganho ela tem, mais avanços ela tem na prática pedagógica. E no meu entender, com estes avanços, ela só ganha na escola, qualificando a prática (A.3).

Estas falas ratificam a educação física enquanto área de conhecimento que na escola tem conteúdos específicos para serem transmitidos aos alunos. E o professor não pode mais abordar a educação física de qualquer forma, tratando-a apenas como atividade sem a devida sistematização do conhecimento. Pois o Estado possui suas OTMs de educação física, que foi elaborada com a participação de um quantitativo de professores. O aluno, então não pode sair da escola sem a apreensão deste conhecimento que é uma porção da cultura sistematizada enquanto conhecimento escolar.

A concepção de educação física é a concepção crítico superadora, e assim o que se propõe, primeiro assim, sendo crítico superadora, a educação física é um componente curricular, que trabalha com jogo, esporte, dança, ginástica, luta e esse componente curricular, ele configura-se como uma prática pedagógica que expressa o dia a dia da escola, expressa o cotidiano desta instituição, em especial, no espaço de aula, por isso que é fundamental que essa aula, ela seja no turno regular do aluno. Para poder dar o direito a todo aluno a está presente em todas as aulas. E aí eu poderia dizer que a cultura corporal ela se reporta a esse mundo de conhecimento, considera que o conhecimento é construído social e historicamente e por esta razão, os temas da cultura corporal, o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte, expressam um sentido e significado que se interpenetram dialeticamente a partir das intenções, da intencionalidade da sociedade (A.2).

Educação física ela é uma área de conhecimento, é que dentro desta área de conhecimento ela tem, objetivos específicos para esta aula, ela tem conteúdos específicos para esta área, por ser uma área de conhecimento, também se envolve na pesquisa, e não só no ensino. É uma área que existem vários âmbitos para ser trabalhado e não somente na escola, mas fora dela, contribui para a formação humana a partir da vivência corporal (P.F.2).

Quando eu vejo na lei que a educação física é um componente curricular, eu fico muito feliz quando coloca obrigatório, é um componente curricular eu não sei se as outras disciplinas são um componente curricular obrigatório. É importante até para sair da concepção de que a educação física é uma atividade, era uma atividade por atividade, fazer por fazer. É um componente que vem enriquecer a formação deste aluno, é uma disciplina além de ser dinâmica, divertida, agradável. A gente trabalha com uma disciplina, com um componente curricular, que é prazeroso, e que vem ajudar na formação do aluno, a formação deste cidadão e aí a gente utiliza todas as nossas ferramentas, que nós somos ricos em ferramenta e a gente trabalha e a gente contribui para a formação deste cidadão, crítico, participativo, disciplinando, respeitando, aquilo que eu posso que eu não posso. Que por sinal o aluno vai por prazer não vai por obrigação, porque até fora da grade horária, que isto pra mim é terrível, os meninos querem ir. Lógico que tem aqueles que não simpatizam com a disciplina, mas muitos têm prazer com o que a disciplina oferece (E.S.2)

A LDB 9394 de 2012/1996 aponta a educação física enquanto componente curricular, se a mesma é componente curricular se faz necessário o trato com



conteúdos específicos desta área de conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esta disciplina tem uma característica impar na escola, que é o prazer, a ludicidade, que são intrínsecos aos conteúdos dela. Os sujeitos A.2 e E.S.2 falam sobre a questão do contra turno, onde as aulas de educação física não são oferecidas no turno regular do aluno. Isto traz dificuldades aos alunos quanto à participação nas aulas. O aluno não indo para as aulas ele perde conhecimento. Esta última fala, sobre a perspectiva crítico superadora, traz uma retrospectiva desta ao longo das últimas décadas.

Eu sintonizo muito, e aprendi muito com esse próprio Coletivo, define com o conhecimento da cultura corporal, aí eu acho muito sintonizado quando vocês vêm, e o coletivo também vem dialogando com a gente, com o que se vem discutindo ao longo de décadas, o que é o conhecimento da cultura corporal, como é que esse conhecimento vai ser, digamos a sim, sistematizado, problematizado na escola, com esses alunos em determinado tempo pedagógico, então o conhecimento da ginástica, da dança estes conhecimentos que estão aqui, da luta, conhecimento do jogo, em unidades didáticas prescritas, digamos assim, mas são possíveis de diálogo, de refazer todo dia, então, basicamente de primeira a oitava e ensino médio seria, esse conhecimento da cultura corporal na perspectiva de desenvolver esse sujeito, autônomo através da participação dessa possibilidade desse aluno também se apropriar dessa pluralidade de manifestação da cultura corporal que existe no Brasil, e outros mundos também, porque hoje com o mundo globalizado você não pode pensar só na cultura local, mas também com esta dialética com outros mundos (G.C.).

O Coletivo de Autores (1992) mencionado pela fala do sujeito Gestão Central também foi uma proposta de educação física realizada por um coletivo de professores, partindo de uma proposição para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco em 1989, na gestão de Miguel Arraes, que em 1992 foi lançado em formato de livro. A perspectiva crítico superadora, e todo conhecimento pertinente a área de educação física, estão contidos nas OTMs de educação física do nosso Estado, que estão no site da Secretaria de Educação de Pernambuco, desde março de 2010.

Assim, a construção curricular de educação física do Estado de Pernambuco, está pautada na concepção de educação física crítico superadora. Tanto os documentos quanto as entrevistas apontam para esta perspectiva de educação física.

Os sujeitos Especialista 1 e 2 e o Assessor 3, apontam para o acúmulo histórico da educação física, abordando a cultura corporal no interior da escola, como dizem os documentos, esta perspectiva permeia todas as propostas

curriculares do Estado. Estas falas nos mostram a importância com o trato deste conhecimento para os alunos na escola, a partir da realidade destes. O Assessor 2, o Professor Formador 2, Equipe da SEDE 2 e Gestão Central apontam a educação física como área de conhecimento que aborda os conteúdos da cultura corporal na escola. Lembram que a educação física é um componente curricular e se faz necessário que todos os alunos possam compartilhar com estes conteúdos, visando à verdadeira formação humana.

Quanto aos conteúdos das Orientações Teórico-Metodológicas de educação física de Pernambuco, o documento Políticas de Educação do Estado de Pernambuco traz uma perspectiva para a prática pedagógica objetivando uma escola realmente democrática e participativa, em que haja uma relação entre a vida do aluno e o conhecimento científico, melhorando o trabalho e a inclusão social. Focando sempre o aluno e a melhoria do processo de ensino aprendizagem, enfatizando a revisão e construção das matrizes curriculares para os diferentes componentes curriculares (PERNAMBUCO, 2007).

O documento Programa de Extensão Universitária tem como objetivo contribuir com a prática pedagógica do professor da rede de forma qualitativa, através da formação continuada num locus investigativo (PROEXT, 2008).

O documento Texto subsídio para a prática pedagógica da educação física: contribuições para elaboração da matriz curricular, aponta uma reflexão da prática pedagógica dos professores que estão no interior das escolas para que possam contribuir na elaboração da matriz curricular de Educação Física do Estado (PERNAMBUCO, 2008a).

O documento Orientações Teórico-Metodológicas: Educação Física; Ensino Fundamental e médio tem por objetivo subsidiar a prática pedagógica do professor, de forma reflexiva. Que seja de grande contribuição para o processo de ensino-aprendizagem (PERNAMBUCO, 2008b).

Para conteúdos das OTMs, nas falas, encontramos perspectiva para a prática pedagógica, política, educação, tempo de escolarização, perspectiva para a educação física, seleção (escolha, fonte), organização (condições/disposição tempo/espço), sistematização (metodologia/avaliação).

Em conteúdos das OTMs, começamos com a perspectiva para a prática pedagógica. Entendemos a perspectiva para a prática pedagógica como um dos

conteúdos das OTMs. Percebemos nas entrelinhas das entrevistas este conteúdo que remete a prática pedagógica:

O professor vai avançar, na sua prática pedagógica, ou seja, ele hoje vai saber o que ele vai reger, no primeiro período no segundo, no terceiro, no quarto período, esses para mim são méritos, além de ainda melhorar sua prática com relatos, programa de ensino, texto didático. Os limites para mim é a infra-estrutura, da rede. O cara pode ter, boa intenção e a proposta implementada, mas não tem condição de trabalho, quer dizer, a quadra que ele deveria ter, a sala de aula dele, realmente não existe, é na comunidade, é no sol, é na rua, é numa área livre. Então, no meu entender, para melhorar, sistematizar o conhecimento do professor na prática pedagógica, este conhecimento que a gente vem trabalhando com as OTMs, a unidade didática, o jogo, a luta, a dança, se ele, não tiver condições de trabalho, ele terá problema para sistematizar (A.3).

Eu acho que esta construção das OTMs, elas tem muito mais, vou utilizar uma palavra que eu não gosto, muito mais positividade no sentido de engajar o professor na prática pedagógica, instrumentalizar este professor, para relatar experiência, para produzir textos para seus alunos, para organizar o programa da sua escola. Eu acho que a legitimidade das OTMs, elas perpassam por essa mudança de consciência levando o professor ao engajamento. O professor engajado é o professor esperançoso, o professor, mesmo com todas as dificuldades que ele encontra no dia a dia, ele está estimulado, ele quer produzir mais, ele quer mostrar o que faz. A negatividade ela ficaria mais pelos limites da própria política em possibilitar a assessoria a todos estes professores o tempo todo, que isto não é viável, a gente trabalha por representações, mais a gente trabalha cientificamente e consegue dá conta, do que agente se propôs (A.2).

Para os sujeitos Assessor 2 e Assessor 3 observamos as OTMs enquanto instrumentalizadora da prática pedagógica do professor. O professor tem hoje em mãos uma seleção e organização do conhecimento, impar nesta área no nosso Estado. O conteúdo foi selecionado, organizado e está pronto para o professor junto a sua realidade colocar em prática. Além do mais a construção das OTMs possibilitou via formação continuada, produtos que como vimos, ajudam o professor no seu dia a dia, que são as orientações para a elaboração de programa de ensino, relato de experiência e texto didático. As falas destes sujeitos apontam como dificuldade para os professores a questão da estrutura da escola, e o fato que esta formação continuada não atingiu todos os professores da rede, mas uma representação destes.

Porque se partimos da idéia que eles têm nas OTMs toda a sistematização do conhecimento em todos segmentos de ensino do ensino básico, e ali ele tem uma fonte para ele pesquisar, e orientar a prática pedagógica dele. Em seguida, baseado nas OTMs ele vai e constrói o seu programa de ensino, a partir da realidade, ele vai elencar como ele vai

trabalhar este conhecimento dentro da escola. E a partir da sua prática, depois que ele colocar este programa em ação, então ele vai ter subsídios para fazer o seu relato de experiência e os textos didáticos quando ele construir ele vai trabalhar com o aluno, tendo em vista que, apesar da dificuldade que a biblioteca da escola não tem este material para ele trabalhar com os alunos. Ele pode agora, de posse desta referência construir seu texto didático para trabalhar com seus alunos. É como se fosse realmente uma cascata, a OTM, desencadeia a questão do programa de ensino, o programa de ensino quando ele vai colocar em ação na escola, ele vai escrever os textos didáticos para melhor trabalhar com os alunos, em seguida, ele vai fazer o relato de experiência sobre esta experiência que ele vivenciou na escola, com os alunos, para socializar com outros professores (E.2).

Os méritos, eu penso que é reconhecer o potencial do professor. O professor foi colocado como o agente principal dessa narrativa. O professor ele foi respeitado, foi respeitada a sua prática pedagógica. E o limite que eu penso é que a gente embora tenha feito várias formações, tivemos vários encontros, ainda atingimos um número pequeno de professores. Sabemos que, uma orientação que a gente dava era, se a sua escola tiver três professores, vamos levar um e aquele repassa para os outros, mas esse repasse muitas vezes não acontece. Então o limite, eu digo que é o acesso de todos os professores a formação (E.1).

Os sujeitos Especialista 2 e Especialista 1 abordam respectivamente a questão das ações que são desencadeadas pela OTM que foi citada na fala dos Assessores, que a partir da OTM, o professor vai elaborar seu programa de ensino, por conseguinte vai realizar sua prática instrumentalizada pelo texto didático, então ele vai escrever seu relato de experiência e vai expor aos outros professores nos eventos de formação. E a questão novamente, o limite do quantitativo de professores atendidos na formação continuada.

Os méritos são os avanços que tem, no sentido de incentivar o professor a relatar suas experiências, a sistematizar o conhecimento, na prática pedagógica, trazem avanços no sentido de motivar os professores as iniciativas. Os principais limites estão no chão da escola, nas iniciativas do professor em realmente colocar em prática, nas dificuldades limitantes, burocráticas da escola mesmo, as condições, mas encontra partida o incentivo que está sendo, é uma motivação para que o professor busque melhorar esta prática (P.F 2).

Quanto mérito eu verifico que é só da gente conseguir ter sistematizado, ter divulgado, ter orientado, a rede estadual, para a utilização das OTMs, considerando todo processo que se deu até este produto, a construção dela, foi um grande mérito. E eu verifico que um dos limites é avaliar, identificar se de fato estas orientações estão sendo efetivadas na sua prática pedagógica, por muitas vezes este processo sendo diferente das propostas anteriores, considerando estes professores, eles, alguns deles, uma parcela deles, ainda colocam determinados entraves, para que de fato este papel seja colocado em prática, por n fatores e um destes é a questão da infra-estrutura que se alega não ter, então um dos grandes limites, e da gente realmente verificar se este produto ele de fato está sendo, vivenciado na prática pedagógica (P.F.1).

Os sujeitos professores formadores apontam um grande avanço para a prática pedagógica a própria construção destas OTMs, a sistematização do conhecimento que se espera a legitimação desta disciplina. Para que realmente tenhamos aulas de qualidade é preciso que o professor realmente se empenhe na efetivação das OTMs. Para isto, é necessário que se faça uma avaliação constante, para ver se realmente as OTMs estão se efetivando.

Para aqueles profissionais que estão engajados a dar continuidade, em melhorar a disciplina de educação física, legitimar e legalizar como disciplina mesmo eles tem todo o interesse de ter estas OTMs em mãos, e de colocar em prática, para melhorar a prática pedagogia dele. Ela só veio mesmo a aprimorar, a dar a base do professor, melhorar a qualidade do sistema de ensino dele (P.R.2).

Um ponto positivo para mim já é encontrar, nós já temos essas orientações, as OTMs, eu não sei se é um ponto negativo, mas é uma preocupação de fazer chegar ao professor, estas orientações e em seguida a sua orientação. A gente sabe que cada professor, ele hoje, através de métodos de ensino, cada professor, ele tem sua forma metodológica de trabalhar, não necessariamente ele precisa se adequar, as orientações das OTMs, mas hoje a gente percebe que o Estado está tentando fazer esse formato (P.R.1).

Os sujeitos Professores da Rede trazem a importância do compromisso do professor, em realmente se colocar na prática todo o trabalho que foi feito e desencadeado a partir das OTMs. Como também uma preocupação de ordem metodológica, primeiro estas OTMs cheguem realmente a todos os professores da rede, e segundo uma questão de aplicabilidade, de orientação metodológica, acompanhar, avaliar e monitorar o professor quanto à efetivação das OTMs. O sujeito Gestão Central fala-nos da transformação do que está no papel, em ação pedagógica, como isto acontece?

Primeiro limite que eu acho é de um entendimento que a gente pode não controlar, e a gente pode fazer no processo de formação esta reflexão sempre, que é ele virá uma prescrição cega, um guia, tem que ser aquele e aí você só vê aquele. Então para mim o maior limite é ele ser um guia, uma prescrição, e uma prescrição bitolada, engessada, e aí, esse caminho é um caminho, digamos assim, o primeiro limite que eu acho, é ele se transformar numa validade vencida logo, logo, porque se você fizer como um guia e colocar antolhos e ser omisso ao que acontece, então, ele não pode ser visto. O mérito seria mais no sentido, o papel para mim é um acontecimento discursivo, como ele vira a ação, estou interpretando neste sentido. Como é que o professor interpreta aquela prescrição sem engessar e você pensar o mérito e ao mesmo tempo limite depende de como você usa, é que ele é para ser vivenciado como itinerários pedagógicos de alunos individualizados, vendo nas suas especificidades, mas ao mesmo tempo

coletivamente, dialético. Se ele for tomado como prescrição cega, aí ele cai num perigo de você engessar, e aí ele virar uma prescrição mesmo, curricular, fechada, bitolada, e aí é quase que uma omissão do professor não saber, ou alguém seguir fielmente sem olhar para a possibilidade do aluno, também intervir e ser co autor, dessa prática do professor, então o professor tem que entender que o aluno é co autor e que juntos eles vão aprender, o professor se sentir na condição de aprendiz. Porque o aluno como é dessa geração Y é um aluno que está muito mais na frente, a tecnologia, faz mil coisas ao mesmo tempo, então esta escola e este professor tem que pensar que isto não é uma prescrição acabada, é um limite que a interpretação vai dar. E o mérito é que na concepção que a gente está vivenciando é que é um texto possível de ser discutido e refletido sempre. Então é neste sentido que ele tem este mérito na forma pela qual nós implantamos, e com a vigilância epistemológica que estamos tendo dele não virar no limite de ser uma prescrição cega, fechada, bitolada, engessada e presa, uma grade, uma matriz engessada. Então, digamos assim que ela é tem esta visão de que primeiro o professor e o aluno são co autores nesta construção e o professor é este artífice que vai moldando estas OTMs, por isso que a gente não chamou só de teórico ou metodológico, porque ele tem que entender essa concepção que a gente está imprimindo, e de disponibilizar, porque em outra gestão é então já está aí pronto, já está publicado, ele está publicizado, mas não está fechado, acabado. Teoria e prática o tempo todo, eu particularmente chamo isto dessa vigilância epistemológica, perseguir o tempo todo, de itinerários pedagógicos, de especificidades psicopedagógicas, de aluno, de quem é esse aluno e as características deste aluno, se ele é uma criança, um adolescente, um adulto ou um jovem. Este para mim é o limite e o mérito, do entendimento, porque o papel por si só não vai ter o mérito, porque o papel por si só não vai ser interativo ter esse diálogo permanente, ele tem que se transformar em ação, porque o papel está lá, não está incomodando, você o transforma em ação pedagógica, ele pode ser um guia, aí me Pope, fechado, ou digamos assim pode ser este guia mais aberto possível de negociação na sala de aula com co autores, professores e alunos, pais, comunidades, diretores, gestores (G.C).

O sujeito gestão central, aponta como limite para a prática pedagógica, os professores terem as OTMs enquanto receita e desconsiderarem o que realmente acontece na sua prática. Embora as OTMs, seja um documento de prescrição, mas como vimos, uma prescrição dialogada, pois o professor da rede foi co autor deste documento, se faz necessário pensar, como o professor vai colocar este texto discursivo na sua prática. Da mesma forma que o professor foi co autor das OTMs, espera-se que o aluno seja também co autor da sua aula. O professor precisa assim chamar e colocar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, não apenas como receptor de conhecimento, mas como produtor deste conhecimento, assim como o professor também foi produtor de conhecimento na construção das OTMs.

Quanto à política educacional, o documento Pernambuco (2007) traz a política educacional do Estado de Pernambuco destacando-se pelo caráter participativo e inclusivo, nas tomadas de decisão e efetivação das suas ações. Portanto “a educação de qualidade e inclusiva é condição e instrumento

indispensáveis à formação da cidadania ativa. Esta é entendida como a inserção dos sujeitos no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas e projetos de sociedade” (p. 4).

A partir das novas exigências oriundas da contemporaneidade, ampliou-se o papel do Estado na efetivação de política pública voltada para educação de qualidade. Assim, Pernambuco (2007) diz que:

O Programa do Governo Eduardo Campos – Um Novo Pernambuco - em consonância com as legislações nacional e internacional define a Educação para a Cidadania como princípio norteador do conjunto da política educacional, destacando como desafios “a ampliação da escolaridade e a qualidade da educação em Pernambuco”, priorizando o atendimento às camadas menos favorecidas economicamente (p. 3).

O documento Programa de Extensão Universitária apresenta que no campo investigativo, no que concernem as políticas públicas, há a necessidade de não apenas fazer investigações sobre a escola, mas, uma produção com a escola. Articulando, a partir da ação-reflexão-ação, o ensino, a pesquisa e a extensão (PROEXT, 2008).

O documento Texto subsídio para a prática pedagógica da educação física: contribuições para elaboração da matriz curricular traz a elaboração da matriz curricular fundamentada na intenção da atual gestão educacional, com princípios norteadores pautados na formação humana, dinâmica curricular, realidade dos alunos e na perspectiva crítico-superadora, pois a mesma se encontra nas demais propostas curriculares do Estado nestes últimos 20 anos.

Temos a política enquanto conteúdo das OTMs. A realização desta construção curricular via formação continuada só é possível porque a gestão governamental fez uma parceria com a universidade, para a formação continuada dos professores da rede e concomitantemente a esta formação foi construída as OTMs. Assim, tanto universidade, quanto gestão pública coadunam com os mesmos princípios políticos voltados para a melhoria da qualidade de ensino. Vejamos o que as falas nos revelam quanto ao conteúdo da OTM política.

[...] a política do Estado que era uma política voltada para a classe popular, uma política voltada para o humano. Então, quando a política do Estado revelou esta política do humano e sua proximidade, o Estado passa a ter outra perspectiva de clientela, a clientela participando da educação física (A.3).

Eu acho que o Estado de Pernambuco tem um diferencial, por todo o investimento trabalhado de forma insistente, dos anos 1990 até os dias atuais, reconhece hoje em dia no panorama do currículo das diferentes disciplinas. Quando se trabalha com os técnicos das gerências regionais de ensino, que não são da educação física, então, técnicos mais gerais, nós já estamos sendo vistos como quem possui, um avanço na educação física enquanto componente curricular, e que estes avanços eles são, pensados por uma teoria crítica, e que realmente fazem da disciplina algo que leva a formação do sujeito para a transformação social. Eu Percebo que, até quando a gente senta com outros personagens, outros atores sociais envolvidos com matemática, história, com geografia, eles reconhecem que a educação física está com um aporte teórico-metodológico de ponta, tem um grande avanço na escola contemporânea, digamos assim (A.2).

Os sujeitos Assessor 3 e 2 reconhecem a política do Estado voltada para o humano. Voltada para a participação efetiva dos atores sociais. Esta política valoriza a educação física enquanto área de conhecimento, enquanto componente curricular, sendo embasada por uma teoria crítica, visando à transformação social.

[...] a política do Estado é voltada justamente para a formação humana, da qualificação da prática do professor, e é isto que a gente tem visto que desde 2008 até a data atual, desta parceria da aproximação, da universidade com a secretaria de educação, em busca da qualificação da prática pedagógica do professor, nesta questão do ensino, pesquisa e extensão da universidade [...] (E.2).

Essa gestão, ela teve um olhar diferenciado para educação física. Quando uma gestão decide unir-se a uma instituição de ensino superior para pensar a formação continuada dos professores numa área específica, em nosso caso, a educação física, ela está mostrando, que ela quer dá um novo caráter a essa disciplina, que precisa arrumar a casa. Então a política educacional do estado, eu vejo que, eu vi uma relação positiva nesse processo de formação (E.1).

Para os sujeitos Especialista 1 e 2 a qualificação da prática pedagógica do professor denota uma intencionalidade voltada para a melhoria da qualidade de ensino. Por esta relação entre secretaria de educação e universidade, parafraseando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Eu acho que até antes desta formação, ela não tinha muito espaço na política educacional, até pela falta talvez de compreensão que ela era uma disciplina, que tinha conhecimento, tinha um papel na escola, e isso vem sendo valorizado a partir do momento que ela começa a aparecer, a mostrar que tem um conhecimento, que tem uma sistematização, ganhou espaço com as OTMs, igualmente com o que vem acontecendo nas outras disciplinas, que já tem as OTMs (P.F.2).

A fala do sujeito Professor Formador 2 é no sentido da luta histórica da educação física em se firmar enquanto componente curricular com conteúdos



próprios, conteúdos estes que foram acumulados historicamente pelo ser humano. Com a efetivação das OTMs, sendo possível todos os professores do Estado e do mundo acessar via internet, a política educacional proporciona uma construção curricular até então impar no Estado de Pernambuco. Conteúdos devidamente selecionados e organizados nos ciclos e nas séries de ensino. Devidamente hierarquizados conforme o grau de complexidade que é exigido em cada série ou ciclo.

Eu acredito que a educação física, como a gente já falou de algumas preocupações, da aceitação dos conteúdos e de aplicação. A educação física ainda hoje passa por momentos difíceis com relação a essa política do Estado, eu acredito que o Estado ainda deva fortalecer mais esse processo. A gente percebe que as escolas, mal a gente tem um espaço físico, quando você fala do chão da escola a gente nem encontra o chão, e aí fica difícil para a gente fazer uma aplicação coerente do que manda, do que se pede em educação física. (P.R.1)

O sujeito Professor da Rede 1 nos apresenta as dificuldades que ainda os professores da rede tem, no que concerne a estrutura física da escola. Ao espaço de aula, os materiais didáticos e as condições para que as OTMs sejam realmente efetivadas na escola.

É porque assim, na hora que você está pensando na perspectiva da formação integral do sujeito e essa é a direção que a gente tomou na política que determinou que a formação integral do sujeito na educação como direito humano, até porque foi o debate, que foi construído de educação como direito básico. Eu penso que uma dimensão que não pode ser esquecida, então como sujeito ele pensa, ele tem pensamento, as emoções ele tem também o corpo, então um corpo não isolado desse sujeito na perspectiva da formação integral do sujeito. E a questão da vivência dessa cultura corporal, que está digamos assim, no Brasil e no mundo, então de fato, é você ter esse sujeito e esta formação, nas múltiplas dimensões do conhecimento humano postos na sociedade e a formação integral do sujeito com certeza envolve o conhecimento dessa cultura corporal, a dança, a ginástica, como essas formas de experiências corporais criadas, vivenciadas, como a humanidade criou, a questão da dança, da expressão, dessa linguagem, a luta e também do jogo, e do jogo começa com as brincadeiras regionais, os jogos, as regras, a própria autonomia, o desenvolvimento moral do sujeito, porque o jogo ele traz além dessa cultura lúdica que é possível de ser vivenciada, e resgatando também essa cultura dos jogos, locais regionais e também, e do mundo. Eu me lembro que a próprio jogo de bola de gude não foi feito aqui no Brasil, a mais de mil anos atrás já se fazia jogos com bolinhas de pedra, então jogos ancestrais, de mesa de salão, brincadeiras, brincadeiras de contingências, até a brincadeira na própria piscina de jogar água, as diferentes manifestações do jogo, eu acho que o jogo, como conhecimento ele é muito importante neste desenvolvimento infantil, no desenvolvimento do jovem e no adulto. Então é em todas as etapas da vida nossa, e também o esporte, que eu não tinha nem falado. Eu me lembro que tem no documento o conhecimento do esporte, como uma prática institucionalizada, qual o significado do esporte na sociedade, e hoje uma sociedade tão, competitiva e com valores

globalizados e tão competitivos, pensar num jogo de esporte que o aluno participa como solidário, que o aluno participa, é o próprio desenvolvimento social do sujeito, do jovem, da criança, e do adulto. Foi construindo isto, foi um debate que não começou hoje, que eu me lembro desse debate, que quando o Coletivo começou desde 1986, que eu tenho memória, já era inovadora neste sentido, veja quanto tempo tem andado, e ainda a gente precisa andar mais, os professores novos que estão aí, a academia está discutindo isto? Qual é o espaço para discutir isto na academia? Será que as escolas de educação física estão pensando assim? Então tem que vê esse movimento, na formação inicial, porque a gente está falando da formação continuada, e a formação inicial tem visto isto, para depois a continuada só compensando o que a inicial não deu conta, então é essa reflexão que a gente tem que fazer (G.C.).

O sujeito Gestão Central nos apresenta a importância da formação do sujeito numa perspectiva integral, uma formação humana pautado nos direitos humanos. Então a cultura corporal é um direito que deve ser expandido para todos os alunos da rede. Independente da sua localidade, sua posição social, o aluno precisa ter, adquirir conhecimento da cultura corporal, que seja o jogo, a ginástica, a luta e a dança. Então a política educacional tem a obrigação de possibilitar que todos tenham acesso a este conhecimento.

No que concerne a educação, o documento Pernambuco (2007) nos diz que:

[...] é dever do Estado, da família e da sociedade garantir condições objetivas para efetivação da educação pública de qualidade, voltada para a emancipação humana e o fortalecimento da democracia que assegure a todos direitos iguais aos bens sociais, na direção da inclusão social (p. 3,4).

A concepção de educação que norteia a política educacional do Estado de Pernambuco tem relação com os direitos humanos, assumindo a complexidade de uma educação na totalidade, e diversidades dos sujeitos. Uma concepção de educação voltada para o pleno exercício da cidadania em todos os aspectos. Nesse sentido, o aluno é responsável também, pela construção do conhecimento, não apenas mero objeto de recepção de conteúdos, mas, co autor na construção deste conhecimento no interior da escola. A escola é compreendida como espaço em que o ensino e aprendizagem são desenvolvidos através de processos de investigação, problematização, elaboração, construção e socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. “É mediadora de saberes do mundo contemporâneo essenciais ao cidadão, na busca de uma educação de qualidade e inclusiva, que respeita o aluno como sujeito de direitos e deveres e como construtor de suas aprendizagens” (PERNAMBUCO, 2007, p.15).

Desse modo, a política educacional supera a visão da “educação bancária”, em que o aluno apenas aprende o conteúdo que o professor transmite, sem nenhuma intervenção e participação sua. O aluno é então, fazedor de conhecimento, é considerado como protagonista no processo de ensino aprendizagem. Assim, a escola é responsável pela construção de um projeto político pedagógico democrático e participativo, voltado para a melhoria da qualidade da educação.

Para a educação como um conteúdo das OTMs, como um dos produtos desta construção curricular, temos nas falas que:

[...] fez a opção de ir à universidade, o governo que quer a melhoria da qualidade na educação tem que procurar a universidade [...] Porque nós também aprendemos nesta relação dialógica, porque o professor da rede passa sua contribuição, o aluno da graduação passa sua contribuição, nós assessores, os especialistas, os professores formadores, então, neste processo, todos nós ganhamos com a formação continuada (A.3).

O sujeito Assessor 3 ratifica a melhoria da qualidade na educação, oriunda da iniciativa da gestão governamental em fazer parceria com a universidade. Esta melhoria da qualidade na educação é percebida nos encontros de formação continuada, onde todos numa relação dialética produzem conhecimento.

É porque assim, na hora que você está pensando na perspectiva da formação integral do sujeito e essa é a direção que a gente tomou na política que determinou que a formação integral do sujeito na educação como direito humano, até porque foi o debate, que foi construído de educação como direito básico (G.C).

O sujeito Gesta Central, traz a educação como direito básico, a formação assim é tida com uma formação integral do sujeito. A educação assim torna-se um direito humano. Todo ser humano que está na escola tem o direito à educação de qualidade. Este direcionamento da política educacional permite o avanço da educação no nosso Estado.

O documento Pernambuco (2008b) apresenta o processo de escolarização em tempo ampliado, podemos utilizar vários artifícios para o planejamento e implementação do ensino e aprendizagem da Educação Física.

Para tempo de escolarização temos uma divisão ou organização inicial feita a partir do sistema de ciclos, e no ensino fundamental segundo segmento até o ensino médio tem a seriação.

Isso. eu estava explicando mais o processo de organização, porque ele é um ponto marcante que faz o diferencial, nessas OTMs, mas a gente também, não tem como deixar de traçar objetivos para a organização dos saberes escolares, e a própria organização desses saberes escolares em unidades didáticas, então, a gente organizou a educação básica, do primeiro ciclo, primeiro ao terceiro ano, o segundo ciclo que a rede tem, e foi até o ensino médio, unidade didática em todos os anos (A.2).

O tempo de escolarização do aluno está dividido em duas partes, na primeira parte vai do primeiro ano do fundamental até o terceiro ano, correspondendo ao primeiro ciclo, depois vai do quarto até o sexto ano, que corresponde ao segundo ciclo. Numa segunda parte temos o sétimo, oitavo, nono ano e o ensino médio.

As unidades didáticas, elas são uma organização do conhecimento ao longo da escolarização. Então as unidades didáticas, ela pensa o conhecimento, nesse processo, desde a entrada do aluno na escola até a sua conclusão lá no ensino médio, onde o aluno vai passar por todo esse processo de estar em contato com o conhecimento (E.1).

Como eu falei anteriormente, é muito importante para o professor, tendo em vista que não tinha nenhum outro documento em educação física em que sistematizasse esse conhecimento, a ser trabalhado com os alunos desde as séries iniciais até as séries finais (E.2).

As unidades didáticas é uma forma de a gente distribuir o fluxo, da aplicação deles, o fluxo dos conhecimentos conceituais, dos valores, das atitudes, do saber fazer, ao longo de unidades de determinado tempo que se atribuiu bimensal (G.C).

O tempo de escolarização dos alunos está organizado a partir das unidades didáticas que tem um tempo de dois meses para cada unidade. O conhecimento é assim distribuído no tempo de escolarização dos alunos, os fluxos de conhecimentos e valores, distribuídos nas unidades didáticas bimestralmente.

Quanto à perspectiva para a educação física, Pernambuco (2008b) nos diz que os objetivos da Educação Física se relacionam com a apreensão da cultura corporal pelas camadas populares, desenvolvendo uma prática pedagógica fundamentada na coletividade, solidariedade, cooperação, valorizando e respeitando a pluralidade cultural, participando de atividades corporais equilibradas, respeitando as características físicas individuais, conhecendo padrões de beleza e estética capaz de ter um olhar crítico para a mídia.

Quanto à perspectiva para a educação física, as falas trazem-na enquanto conteúdo das OTMs:

Então os méritos limites destes produtos, no caso, para mim, na educação física, são especificamente os méritos, o ganho da qualificação, principalmente para os alunos, porque os alunos da rede vão ter conteúdo, não mais o professor vai trabalhar com o que quer, dá a bola e ir embora, ele vai ter que sistematizar os conhecimentos, as OTMS têm as explicações metodológicas, avaliativa, como os conteúdos estão selecionados, numa unidade didática ou nas unidades didáticas, ele vai ver, vai ler vai subsidiar, então, os méritos na educação física no meu entender, são grandes. Os limites no meu entender são os limites da própria escola. Sem condições, sem infra-estrutura, sem sala qualificada, sem área de trabalho qualificada, problemas nesta prática pedagógica, como problemas limites na educação física. Uma infra-estrutura específica da área. Porque há problemas de infra-estrutura tanto dentro da escola nas instalações, como fora da escola, por não ter um espaço para o professor trabalhar (A.3).

Para a educação física, eu acho que é um salto de qualidade, que faz jus ao que diz a LDB, a LDB diz que a educação física é componente curricular. Eu estive agora, há poucos dias atrás, num simpósio internacional sobre currículo na educação física escolar na Bahia, e apresentando as diretrizes curriculares, as OTMs, de Pernambuco, e vimos assim que no Brasil, foram destacadas três experiências bem sucedidas, nessa articulação do que diz a lei em relação à educação física enquanto componente curricular. Então, foi apresentada a experiência do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Pernambuco, nós temos perante o mundo esse diferencial, da educação física no Brasil, ser uma componente curricular. A gente ouviu relatos da Alemanha, da Espanha, de Portugal, eles apresentam relatos para a educação física, mas não conseguem como componente curricular, articulado a prática pedagógica do aluno visando sua totalidade, a questão curricular (A.2).

O sujeito Assessor 3 aponta para uma perspectiva de uma educação física mais estruturada, o professor não sentirá mais falta de um documento, de uma proposição curricular que traga os conteúdos de educação física devidamente organizados nos anos de escolarização. O professor não poderá usar o fato que o Estado não possui uma proposição curricular que sirva de orientação ao professor. Realmente o professor não pode mais fazer o que ele quiser nas suas aulas.

O Estado de Pernambuco possui uma orientação para que o professor efetive sua prática pedagógica de forma sistematizada. O sujeito Assessor 2 apresenta uma perspectiva para a educação física sendo as OTMs um salto de qualidade para a educação física a nível mundial. Pois segundo o mesmo, o Brasil se destaca mundialmente por ser uma disciplina curricular, ela está no rol das disciplinas curriculares e isto, legalmente desde 1996 com a LDB. As OTMs trazem uma construção curricular coletiva e uma distribuição do conhecimento pertinente a área, até então, impar no Estado de Pernambuco.

[...] em relação à educação física, é preciso ainda que o Estado desperte para esta questão deste olhar sobre como dá condições estruturais e

materiais para o professor efetivar estas OTMs, na escola, isto é o que os professores têm mais questionado. Outra questão que eles têm levantado também nos encontros que a gente tem participado é a questão do contra turno que é um limite que vai impossibilitar a efetivação das OTMs na escola, tendo em vista que o aluno por não está no turno, isto diminui o fluxo de alunos nas aulas, conseqüentemente, quando o professor vai organizar este conhecimento na seqüência didática, se o aluno vai um dia passa dez sem ir, aquele que vai um dia, no dia seguinte, já é outro grupo que vai, então, não tem uma seqüência para as aulas, e aí, o aluno perde o acesso a este conhecimento. Então acredito que o Estado tem que dar um olhar muito especial nesta questão, prover os subsídios mínimos, materiais e estruturais para o professor, como também olhar a possibilidade para que esta aula aconteça dentro do turno que o aluno está estudando, para que assim ele tenha a possibilidade de ter acesso aos conhecimentos. Tendo em vista que esta disciplina é um componente curricular obrigatório, e a política do Estado, tem justamente trabalhado muito em cima de não perder de vista esta questão do tempo pedagógico do aluno, na hora que agente olha para a nossa disciplina a gente vê que o tempo, como diz Celi Tafarel, está sendo roubado do aluno (E.2).

O Estado de Pernambuco, ele avança bastante nas discussões de educação física, inclusive as OTMs hoje, elas têm um reconhecimento em outros Estados, como um material de ponta para nossa área, então é uma contribuição muito significativa à educação física, inclusive a gente já vê uma dissertação sendo produzida a partir desse processo. E os limites são, limites de tempo, de oportunidades, de a gente poder está mais junto do professor, no sentido de uma orientação mais específica no que diz respeito a materialização desse produto na sua prática pedagógica na educação física (E.1).

O sujeito Especialista 2 traz novamente a questão estrutural e o contra turno. As escolas não apresentam o que é necessário para a área específica da educação física, assim, muitos professores relatam esta dificuldade para a implementação das OTMs na escola. Como vimos anteriormente o sujeito professor da rede 1 relatando que não tem espaço adequado para as aulas de educação física. Quanto ao contra turno é realmente a dificuldade que os alunos têm para freqüentar as aulas de educação física, se os mesmos não vão para as aulas, eles perderão todo conhecimento da educação física, devidamente selecionado, organizado e sistematizado para eles.

Hoje já se encontra no site do Estado as OTMs de educação física para nortear, para dá um embasamento aos professores na sua prática em educação física, eu só vejo pontos positivos, um avanço. Antes se fazia qualquer atividade esportiva, toma a bola, corre, joga vôlei, handebol, queimado e acabou. Agora ele tem um embasamento, uma sistematização, ele tem uma linha de atividades e métodos, ele pode ver em dança, em jogos, em ginástica em lutas (E.S.1)

O sujeito Equipe da SEDE 1 ratifica a fala do sujeito Assessor 3. Pelos relatos das aulas nos encontros de formação, as aulas eram realizadas sem nenhuma sistematização do conhecimento. O professor ministrava suas aulas em conformidade com a sua vontade, era realizada qualquer atividade sem a menor sistematização. Hoje temos as OTMs, assim o professor não pode mais fazer o que quiser, há uma proposição pronta, mais não acabada, mas não fechada e engessada. O professor precisa a partir da sua realidade, construir e reconstruir suas aulas conjuntamente.

É justamente aplicação, uma das preocupações da gente é justamente a preocupação é a aplicação desses conteúdos nas aulas de educação física [...] É outra preocupação que a gente tem, porque, quando se discute metodologia, a experiência que temos, que a educação física ela ainda percorre um momento de transformação desse processo porque, muitos profissionais de educação física ainda se utilizam de métodos tradicionalistas, métodos tradicionais, utilizando o tecnicismo e aí a gente percebe que uma construção dentro dessa perspectiva crítico superadora, até para os próprios alunos, a gente vai encontrar dificuldade de realizar este processo de mudança (P.R.1).

O sujeito Professor da Rede 1 ratifica a questão colocada acima, como preocupação, a questão da implementação. Relatando-nos que ainda hoje os professores apresentam como metodologia o tecnicismo. A perspectiva das OTMs, como vimos, está pautada numa perspectiva crítico superadora, trazendo uma gama de conhecimento para serem trabalhados com os alunos. Esta fala do sujeito Professor da Rede 1 traz esta preocupação quanto a mudança, dizendo que haverá dificuldades na perspectiva de implementação das OTMs. Realmente, ratificamos e concordamos com algumas falas que afirmam que os professores não podem mais fazerem o que bem entendem, pois esta proposição que está no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco é uma realidade, uma construção real que tem uma boa representação dos professores da rede como co autores desta proposição.

Aí a mesma coisa eu digo para a educação física, aí vamos voltar, para a questão da educação só e somente na quadra, é a mesma coisa na língua portuguesa só e somente na sala de aula. Então para mim é o mesmo entendimento, você pegar estas OTMs de educação física, fechar em copas com ela, fecha-se o movimento da prescrição e ela cega, não ver e não dialoga com seus co autores, que são os alunos. E o mérito vai ser a mesma coisa, se a gente não ficar vigilante com estas dimensões articuladas do currículo, a reflexão da prática sempre, a questão dos tempos pedagógicos, do tempo pedagógico do aluno aprender, determinado conceito qual é o tempo necessário para ele aprender este conceito de

corpo de movimento, qual é a possibilidade do aluno, do aluno entender este determinado conhecimento, aí é você que vai dar o limite. Você vai seguir com antolhos e eternamente sendo omissos, estas questões das outras áreas. Aí você só pode fazer educação física se for na quadra, só tem o meio dia, então vai ser meio dia sol a pino, e você adequar as condições e ambiente, não é que eu não esteja defendendo quadra, estou defendendo quadra, agora, assim, quais são as outras possibilidades, ambiente que você possa desenvolver, o aluno, do ponto de vista, como a gente colocou, na educação física? Então, é isso, deste ritmo, desses conteúdos, dessa concepção, como está lá nesta perspectiva crítico superadora, então como é que você só vai dar em quatro paredes, a aula. Eu acho que você nem vai dar aula, vai construir a aula, na perspectiva de construir a aula, se você vai construir a aula. Aqui se faz ginástica laboral dentro das salas, então, só pode fazer ginástica se for na academia, com aquelas máquinas todas? Então estão todos ferrados, porque isto é uma construção também, quando eu lhe disse que você constrói a identidade da academia, que são as identidades que estão por aí, quem são as indústrias que estão por trás da academia. Então que interesses estão em jogo, de quadra de materiais, tudo tem interesse em jogo, como tem do papel, do livro didático, da literatura. Na verdade são interesses em disputa em jogo, aí é o mundo do mercado que entra no discurso, na concepção. Por isso que eu repito, é um texto discursivo, que está formando identidades, está formando idéias e conceitos, concepções e ideologias, e está mexendo com estas relações de poder de dizer qual é a hora, qual é o conteúdo, quanto tempo eu tenho, qual é a hora do planejamento, é isso (G.C).

O sujeito Gestão Central nos alerta quanto à perspectiva de implementação das OTMs, no campo metodológico, na aplicabilidade, o professor precisa construir sua aula junto com os alunos. Ter as OTMs como um pontapé para a sua prática pedagógica, de acordo com Matias (2006), pois o mesmo diz que as propostas pedagógicas têm suas razões de existência e devem servir como pontapé inicial para prática pedagógica. No entanto, não devem ser consideradas como receitas prontas e acabadas, o professor deve dialeticamente construir e reconstruir conhecimento com seus alunos a partir desta orientação oficial que é a OTM. As condições físicas para o professor ministrar suas aulas é um ponto bastante polêmico. O professor precisa realmente lutar, procurar, apresentar projetos, fazer o máximo possível para ter espaço e material adequado para efetivar suas aulas. Mas a falta de material e espaço adequado, não pode servir como desculpas para o professor não dá aula. É preciso encontrar alternativas inclusive dialogar com a Secretaria de Educação para encontrar estas alternativas. O que não pode é realmente o aluno ficar sem aula.

Quanto à seleção escolha fonte, Pernambuco (2008b) para subsidiar a prática pedagógica do professor de educação física, nos diz que a perspectiva crítico-superadora, traz a produção humana como fonte para a seleção dos conteúdos, que foram construídos historicamente, pois, o ser humano não nasce com um vasto



acervo de movimentos. Estes movimentos são social e historicamente produzidos no seio da cultura (FORQUIN, 1993). Assim, a perspectiva crítico-superadora tem por finalidade promover a reflexão pedagógica sobre esta produção humana que foi historicamente criada.

Como houve a seleção dos conhecimentos, a escolha e que fontes foram utilizadas?

É uma referência que vem historicamente acumulada por grupos anteriores, que estiveram nas assessorias e formação, que também me coloco em outros momentos, que estive a frente em assessorias. Essa orientação é um acúmulo no meu entender, das informações anteriores a ela [...] o conteúdo, a essência, ela foi oriunda das discussões, dos professores da rede, os técnicos, os professores e técnicos (A.3).

A sistematização ela, no âmbito do currículo, ela passa por todo um processo que requer a seleção, organização e o trato do conhecimento, e esse processo é o processo que faz que a disciplina seja científica, que faz com que uma disciplina ela, perpassa por aprendizagem, que tenham elementos científicos no âmbito da escolarização (A.2).

Como diz o sujeito Assessor 2, a seleção faz parte do trato curricular de uma disciplina, é um caminho científico para a disciplina. O sujeito Assessor 3 nos diz que esta seleção ela foi feita a partir do acúmulo histórica da educação física no nosso Estado. Embora que o conteúdo a essência foi decidida no coletivo pelos atores sociais que faziam parte da formação continuada do Estado.

Então, isto é muito importante esta questão da participação do professor. Pois, não veio de cima para baixo, foi trazida a realidade do professor, a partir do chão da escola. A partir deles, a partir da vivência deles, a partir da realidade deles, é que foi colocado os conteúdos por eles, é por isto que tem mais possibilidade dela se efetivar na prática, foi a partir da realidade deles e construídas por eles (E.2).

[...] eu gosto muito de, assim de dizer que a escola, ela é uma casa de culturas, a gente, o aluno vai para escola para quê? Para aprender sobre a cultura humana. Como é que o homem se comportou ao longo da história? Do ponto de vista da história mesmo, da matemática, da língua portuguesa e da educação física. Então se o aluno, se o professor, tivesse, poxa o meu aluno está aqui para aprender sobre cultura, ele, eu estou aqui para aprender várias culturas, uma delas é a cultura corporal. O que o homem produziu ao longo de sua história? E hoje quantos outros esportes a gente não vê nascendo e outros desafios para nossa área, então, é isso que eu penso (E.1).

O sujeito Especialista 2 aponta-nos uma perspectiva curricular crítica, no que concerne a seleção dos conteúdo, pois não foi nenhum conteúdo determinado pela equipe de formadores, da equipe que estava responsável pela formação continuada que tem como produto a própria OTM. Os conteúdos foram sugeridos pelos próprios

professores. Esta fala ratifica a possibilidade de implementação das OTMs por este motivo, que o professor foi à principal fonte para a seleção dos conteúdos. O sujeito Especialista 1 nos diz que uma das fontes para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores é a cultura corporal. Esse conhecimento que foi acumulado historicamente pelo ser humano, concordando com a fala do sujeito Gestão Central.

[...] porção da cultura a ser sistematizada e produzida, pela escola é o conhecimento da cultura corporal, como é que esse conhecimento vai ser, digamos a sim, sistematizado, problematizado na escola (G.C).

Entendo que é um produto significativo, para a Rede Estadual de ensino, entendendo que, os anteriores por não terem esta participação, efetiva e ativa dos sujeitos, no caso, os professores de educação física, ficou muito distante da realidade, essa eu percebo que por está muito próxima, ela tem uma grande chance que de fato ser vivenciada e ser trabalhada, na escola (P.F.1).

foi uma orientação que contemplou todos os conteúdos da educação física, que teve uma articulação com a prática, não foi uma coisa que o professor vai se apropriar para fazer, mas ele participou, da sua construção, não está distante da realidade do Estado (P.F.2).

Os sujeitos Professor Formador 1 e 2 ratificam a importância da participação do professor para a efetivação das OTMs. Diz-nos que nas gestões anteriores não havia esta participação efetiva do professor, o que talvez distanciasse ele das proposições curriculares das outras gestões. O professor ele vai se enxergar nas OTMs, tornando a sua implementação mais possível.

No que concerne a organização/disposição (tempo e espaço), Pernambuco (2008b) supera a organização do conhecimento de forma linear e etapista. A organização curricular é realizada de forma crítica. O conhecimento é disposto de forma circular e contínua. Neste sentido, as referências dos pensamentos dos alunos vão se ampliando conforme a constatação, interpretação, compreensão e explicação dos dados da realidade.

Para a Organização condições/disposição (tempo/espaço). Entendendo organização como a disposição dos conteúdos de educação física, nos anos de escolarização temos que:

As OTMs revelam as unidades didáticas, ou seja, uma orientação para o professor em unidades de conhecimento que a meu ver vai subsidiar a prática pedagógica (A.3).

As unidades didáticas é uma forma de organização do conhecimento dentro de um dado tempo e espaço para pedagogização deste conhecimento (A.2).

Elas vêm justamente facilitar o planejamento do professor em todo o programa que ele vai apresentar para o aluno. Então esta unidade didática é o que ele vai aplicar durante todo ano. E ele tem a opção, aqui é por série, e aí vem bem mastigadinho (E.S.2).

Eles são divididos em quatro ciclos, quatro unidades, os cinco temas em quatro unidades. Ginástica, luta e dança, jogo, esporte (P.R.1)

As unidades didáticas é uma forma de a gente distribuir o fluxo, da aplicação deles, o fluxo dos conhecimentos conceituais, dos valores, das atitudes, do saber fazer, ao longo de unidades de determinado tempo que se atribuiu bimensal, historicamente isto já é praticado, em algumas realidades brasileiras e de alguns países, como um tempo que você tenha para acompanhar e intervir naquelas aprendizagens ainda não adquiridas e aprofundar as já adquiridas, porque se você, deixar ao longo de um contínuo maior, você não tem como ir acompanhando e interferindo antes que o ano termine (G.C.)

As unidades didáticas são uma forma da organização do conhecimento em determinado tempo pedagógico. Estes fluxos de conhecimentos devidamente dosados numa quantidade que possibilite a apreensão destes. No caso da educação física, ficou a seguinte distribuição: ginástica na primeira unidade luta e dança na segunda unidade, na terceira unidade jogo e na quarta unidade a ginástica. É realmente um avanço para o Estado de Pernambuco, para a disciplina curricular educação física, ter esta organização do conhecimento para facilitar o planejamento dos professores que estão na escola, e mais ainda, esta organização teve a participação do professor. Então o professor pela primeira vez no Estado, vai ter uma organização curricular que serve de instrumentalização para a sua prática pedagógica e o mesmo fez parte desta construção.

Esse conhecimento está organizado por ciclo, a organização justamente do pensamento aonde ele vai poder ver, planejar qual a série que ele está, qual o ciclo que ele estaria e a partir daí, ele vê o que ele vai poder ensinar (E.2).

A importância, ela é fundamental, é total, por que é uma base para que o professor reflita como ele vai organizar suas aulas de educação física na escola. Como ele vai organizar um conteúdo como o jogo? Então ele pode ir lá nas OTMs pesquisar, e a partir daí organizar seu programa de ensino, seu planejamento de ensino, organizar suas aulas (E.1).

Então estas OTMs produziram a hierarquização dos conteúdos de educação física nos diferentes níveis da educação básica, então, de acordo com a proposta que defende a perspectiva crítica, da educação física que tem por traz cinco conteúdos presentes nela, hierarquizando todo esse conteúdo da educação infantil até o ensino médio, além de indicar também as possibilidades, de avaliação qual seria a característica do processo avaliativo, a partir desta hierarquização do conhecimento (P.F.1).

Para a disciplina de educação física na escola, sempre houve dificuldades quanto à organização do conhecimento e distribuição destes durante o tempo de escolarização. Que conteúdos trabalhar nas séries ou ciclos de ensino? Como estes conteúdos podem ser organizados? As OTMs trazem esta organização a partir das unidades didáticas com os fluxos de conhecimentos organizados a partir dos ciclos de pensamento. Este ciclo de pensamento é a organização do conhecimento sobre o pensamento do aluno, primeiro o aluno constata, depois interpreta, compreende e explica os dados da realidade (PERNAMBUCO, 2008; CASTELANI FILHO, 2009). As OTMs trazem os conteúdos da educação física nas unidades didáticas distribuídos nos anos de escolarização, sendo os primeiros anos organizados no formato de ciclos e os anos seguintes, equivalentes ao ensino fundamental segundo seguimento e ensino médio numa sequência seriada.

Quanto à sistematização, metodologia e avaliação, Pernambuco (2008b) no que diz respeito a aspectos metodológicos, diz que é preciso considerar a Educação Física como um componente curricular, sendo necessária a apreensão de conteúdos específicos deste componente curricular, superando a idéia de mera atividade física. É preciso manter uma determinada sequência para as aulas, pelo menos, início (apresentação do conteúdo); a apreensão deste conteúdo, e um fechamento para a aula. Ter uma abordagem metodológica problematizadora, com a finalidade da formação humana crítica.

Para a avaliação, supera-se a idéia de períodos determinados para se avaliar, de performance esportiva. Apresentam-se uma avaliação relacionada aos objetivos expostos no plano escolar, eventos avaliativos que estimulem os alunos, sempre pensando no fazer coletivo (PERNAMBUCO, 2008b).

Para Pernambuco (2008b) é de destaque a aula (sistematização do conhecimento/processo coletivo professor e o aluno/organização e normatização escolar/objetivo; conteúdo; metodologia; avaliação; materiais/40 ou 50 minutos); a oficina (mais de uma hora/saída da rotina/novas experiências no processo de ensino e aprendizagem); o festival (socialização e avaliação dos conteúdos/simultaneidade dos conteúdos escolares); o seminário (socialização do conhecimento/observação e questionamento).

No campo metodológico, a Educação Física precisa superar a idéia de mera atividade para o recreio e divertimento dos alunos, precisa contribuir para o processo de escolarização dos alunos, abordando nas aulas o conhecimento da cultura

corporal construído historicamente pelo ser humano. Precisa contemplar os pilares da ludicidade, saúde, ecologia e trabalho (PERNAMBUCO, 2008b).

A aula deve ser ministrada, mantendo uma sequência entre as mesmas e divididas em três partes. Uma apresentação, que é socializado o conteúdo e explicado como será a aula; em seguida há a produção do conhecimento; e por fim, uma conclusão e avaliação, deixando clara a continuidade na próxima aula (PERNAMBUCO, 2008b).

A avaliação precisa está em conformidade com o planejamento escolar e com as finalidades da formação humana de caráter crítico e progressista. Não deve ser utilizado apenas para medir o quanto o aluno se aproximou ou distanciou dos objetivos, mas deve orientar a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Levando em consideração que a Educação Física é um componente curricular, a avaliação enquanto performance precisa ser superada, é preciso critérios de avaliação que atenda os objetivos propostos para que haja efetivamente a apropriação do conhecimento. Para avaliação no Estado de Pernambuco devem ser observados os critérios da instrução normativa 04/2008 para todos os componentes curriculares, inclusive a educação física (PERNAMBUCO, 2008b).

O estudo do currículo, segundo Souza Júnior (2007) contempla a seleção, organização e sistematização do conhecimento, este conhecimento que foi acumulado historicamente. A seleção diz respeito aos conteúdos que vão ser aprendidos na escola, a organização se caracteriza pela distribuição destes conteúdos nos anos de escolarização e a sistematização que vamos abordar agora, a partir das falas, se relaciona com o trato deste conhecimento pelo professor na transmissão assimilação deste para o aluno.

[...] fundamenta teórico-metodologicamente, elementos, conhecimentos da prática pedagógica e, além de orientar os elementos pertinentes a cultura corporal [...] como conteúdo, nós temos a metodologia como orientação, e temos também a avaliação (A.3).

Na questão metodológica, todos os conteúdos, a OTM em si, ela prioriza o confronto de saberes entre os professores e aluno, ela estabelece o diálogo, ela faz com que professor e aluno, partam da realidade do aluno e que o aluno chegue no conhecimento científico que o professor está sistematizando com ele. No sentido mais teórico, a gente pode ver que perpassam pela OTM, quando ela, organiza e trata seu conteúdo, o jogo, a dança, a luta, o esporte, a ginástica, perpassam sempre pressupostos teóricos, muito pertinentes a abordagem da cultura corporal, como a cultura popular, que da vez, da voz ao aluno, faz com que o aluno se coloque enquanto sujeito, a ludicidade é muito presente na educação física escolar, enquanto um princípio que subsidia a prática pedagógica. A historicidade é marcante, tem que ir a raiz do

conhecimento, buscando em profundidade, conhecendo a historicidade, mas não só na forma verbal, vivenciando a evolução histórica dos conteúdos. E essa questão também da consciência corporal, que perpassa, é um tipo de consciência, onde, quando articulada a aprendizagem, a gente diz que o aluno aprende jogar jogando, aprende a lutar lutando, aprende a ginástica exercitando-se. Então, essa ação corporal gera consciência corporal do aluno, então, em síntese, podemos dizer que por detrás dos conteúdos, as OTMs em sua orientação metodológica, prioriza uma problematização que envolve, o diálogo, a troca, o confronto de saberes, e prioriza teoricamente pressupostos como a cultura popular, a ludicidade, a historicidade, a consciência corporal, dentre outros, mas estes são mais marcantes (A.2).

A fala do assessor 2 aponta para uma sistematização do conhecimento numa ótica da dialética. O conhecimento acumulado pela escola é transformado em saber científico deve ser confrontado no cotidiano escolar com a realidade do aluno (CASTELANNI FILHO, 2009). O Assessor 2 ainda nos diz que as OTMs priorizam a questão da historicidade do sujeito, nos conteúdos estão implícitos a consciência corporal, a contextualização. Traz-nos também a problematização como aporte metodológico para que o professor chegue à realidade do aluno.

Está composta por uma apresentação, em seguida vêm justamente os princípios que vão nortear a OTM, depois explica justamente a concepção de educação física crítico-superadora, que é algo que o professor já vem vivenciando desde 1989, depois ela vai dizer quais os objetivos da educação física na escola, de acordo com os PCNs, em seguida vem tratar os conhecimentos da cultura corporal, e depois nas unidades didáticas, dizer o que deve ser trabalhado em cada ano do ensino básico, finalizando ele aponta como o professor deve trabalhar metodologicamente nas aulas, justamente os procedimentos nas aulas, e a questão de como ele vai avaliar os alunos (E.2).

O especialista 2 nos mostra os conteúdos da OTM, o que esta contempla. Trazem os princípios norteadores, a perspectiva da cultura corporal que já acompanha as propostas curriculares do Estado de Pernambuco desde 1989, traz os conhecimentos da cultura corporal nas unidades didáticas, no final apresenta a metodologia, como acontece uma aula numa perspectiva crítica, incluindo a avaliação:

Acredito que é exatamente contemplar, e compreender que a educação física, ela tem objetivos definidos a partir de uma perspectiva neste caso crítica, ela tem processo avaliativo definido, ela tem, conteúdos definidos, e dando margem à vivência, ao conhecimento e a prática, de não só um conteúdo específico, de não só de uma estratégia metodológica, de uma forma mais ampla que eles não tinham ainda vivenciado (P.F.1).

Eu acho que a principio ela já gerou uma grande mobilização positiva no sentido de levar o professor a uma reflexão sobre a prática pedagógica, já

trouxe um ganho de pensar esta prática, como estava sendo, como ela pode ser melhor sistematizada já foi um grande ganho e o material escrito que resultou, assim, se houver realmente iniciativas da maior parte do professor de vivenciar de colocar em prática, acho que vai trazer, o crescimento para a área de educação física (P.F.2).

a partir de aprendizagens conceituais, a gente também, colocou, sugeriu, nestas OTMs, alguns procedimentos metodológicos, daí porque a gente chamou pelo nome de orientação teórico-metodológica, que seria esta materialidade curricular, e ela terminou por ser um texto discursivo, porque ela é materializada neste portador de texto, nesta estratégia de implementação curricular, os fluxos distribuídos por bimestre, e por unidades para a partir daí, a gente entendendo que não poderia ser chamado orientações metodológicas, mas também de teórico, porque ela traz esta concepção de tempo pedagógico, a concepção de tempo, pedagógico do conhecimento a ser distribuído, ao longo do ano letivo e ao mesmo tempo, é uma distribuição conceitual, envolvendo também a parte teórica e procedimentos (G.C).

A fala da Gestão Central ratifica o termo teórico-metodológico, por contemplar justamente questões conceituais e teóricas, como também questões de ordem metodológicas. As falas do professor formador 1 e Especialista 2 denotam a importância desta sistematização a partir dos objetivos para a educação física na escola.

Portanto, a construção curricular da educação física de Pernambuco teve como resultado as Orientações Teórico-Metodológicas desta disciplina, que foi um dos documentos analisados neste trabalho. Estas OTMs apresentam conteúdos, a perspectiva para a prática pedagógica é um destes conteúdos. Para os Assessores 2 e 3 as OTMs representam um avanço no que concerne a prática pedagógica, toda a instrumentalização que o professor teve neste processo de formação continuada, a própria OTM com os conhecimentos selecionados e organizados, vão possibilitar uma prática pedagógica de qualidade. O que pode dificultar este processo é a infraestrutura, pois, para que os conteúdos deste componente curricular, que tem suas particularidades, possam ser efetivados, se faz necessário uma infraestrutura apropriada, que segundo as falas dos professores, não é atualmente adequada.

Os Especialistas 1 e 2 traz-nos uma fala no sentido do desencadeamento das ações que foram propiciadas pela construção das OTMs. O programa de ensino, o relato de experiência e o texto didático perspectivam uma prática pedagógica de qualidade, consolidada a partir da sistematização do conhecimento. Conforme o Especialista 1 o que pode dificultar a prática pedagógica é o fato que a formação continuada não atingiu a totalidade dos professores da rede. Os Professores da

Rede 1 e 2 traz-nos a fala que é preciso que o professor da rede se empenhe na efetivação das OTMs, para uma prática pedagógica de qualidade.

Para a Gestão Central a questão é agora o que está no documento se transformar em ação e esta ação não pode estar engessada. O documento (OTM) não pode ser uma receita de bolo, que se aplica da mesma forma que está no papel. A partir da realidade de cada professor este vai sistematizar sua aula. Ou seja, da mesma forma que a construção curricular da educação física do Estado trouxe o professor para o processo, da mesma forma os professores precisam chamar seus alunos para uma práxis curricular. Não apenas dá aula, mas construí-la com seus alunos.

Os documentos aqui analisados apontam para uma perspectiva para a prática pedagógica de qualidade como os seus objetivos. Todo processo de formação continuada segundo estes documentos estão voltados para a melhoria da qualidade de ensino.

Temos a política educacional como um dos conteúdos desta construção curricular, pois a mesma só é possível, por causa desta política, que possibilitou a construção curricular por via da formação continuada fazendo parceria com a universidade, tendo a formação continuada num lócus investigativo. Os Assessores 1 e 2 traz-nos a política educacional voltada para o humano, voltada para a qualificação da área da educação física enquanto componente curricular. Os Especialistas 1 e 2 fala-nos sobre a valorização do profissional pela política educacional. A qualificação do professor é priorizada, por se fazer parceria com a instituição de ensino superior, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

O Professor Formador 2 ratifica a valorização da educação física pela atual política educacional do Estado, tendo o mesmo espaço e valor do que os outros componentes curriculares. O Professor da Rede 1 nos conta que a política educacional voltada para a educação física teve avanços, mas, aponta uma crítica quanto a infra estrutura. Quanto à política educacional a Gestão Central apresenta uma perspectiva dos direitos humanos, assim, todos que estão na escola merecem ter o conhecimento da cultura corporal, para uma formação integral do sujeito.

Os documentos apresentam uma política educacional voltada para a inclusão e participação, uma educação voltada para a qualidade, princípios norteadores pautados na formação humana, dinâmica curricular, realidade dos alunos, e a perspectiva crítico superadora.



Como vimos, temos a educação como um dos conteúdos desta construção curricular. Para o Assessor 3 e Gestão Central a qualidade da educação é melhorada através da iniciativa governamental em fazer parceria com a universidade possibilitando uma educação voltada para os direitos humanos, e priorizando a formação integral do sujeito. O documento Pernambuco (2007) traz uma visão de educação pautada na participação dos alunos, superando uma educação “bancária”, em que o aluno só recebe conhecimento.

Outro conteúdo da construção curricular de educação física de Pernambuco é o tempo de escolarização. O Assessor 3 e Especialista 1 e 2 nos mostram que a sua divisão é no fundamental primeiro segmento, por ciclo e no segundo segmento até o ensino médio é por série. Sendo este tempo dividido em unidades didáticas, que distribuem todo o conhecimento em fluxos. Sendo dois meses para cada unidade didática.

Quanto a perspectiva para a educação física como um dos conteúdos da construção curricular, temos nas falas dos Assessores 2 e 3 e Equipe da SEDE 1 uma perspectiva de avanço pelo fato da estruturação do conhecimento, agora o professor, não pode mais fazer o que bem entende nas aulas de educação física. Há uma estruturação do conhecimento nos anos de escolarização com todos os conhecimentos devidamente selecionados e organizados. E a educação física se destaca por ser um componente curricular. Os especialistas 1 e 2 apontam para a questão estrutural como aspecto que dificulta a prática pedagógica dos professores de educação física, como também, apresentam a questão do contra turno pois este, por muitas vezes, impede a frequência dos alunos nas aulas. Estes entrevistados justificam suas falas pelo que eles escutam dos professores nas formações continuadas.

O Professor da rede 1 nos apresenta a preocupação de ordem metodológica, pois, para este, muitos professores ainda trabalham na perspectiva tecnicista o que pode dificultar a apreensão do conhecimento da cultura corporal por parte dos alunos. O sujeito Gestão Central traz-nos uma fala no sentido da implementação das OTMs, pois os professores precisam a partir destas construir sua prática pedagógica com a participação do aluno. Não podem assumir as OTMs como uma receita e aplicá-la como está no documento, devem sim construir suas práticas conjuntamente. Professor e aluno numa interação praxica. O documento

Pernambuco (2008b) aponta numa perspectiva para a educação física na apreensão por parte dos alunos dos conteúdos da cultura corporal.

Na construção curricular da educação física de Pernambuco temos a seleção, escolha/fontes dos conteúdos a serem aprendidos por alunos e alunas da Rede Estadual. Os Assessores 2 e 3 dizem que o acúmulo histórico deste componente curricular é uma das fontes para a seleção dos conhecimentos, como também, os próprios professores da rede nos eventos de formação continuada foram uma fonte para esta seleção. Numa abordagem curricular, a seleção é bastante relevante, pois serão os conhecimentos que vão ser construídos e reconstruídos pelos alunos juntamente com os professores.

Para os sujeitos Especialistas 1 e 2 a seleção dos conteúdos não foi arbitrária, ela foi realizada junto ao professor da rede, é provável que sua implementação seja facilitada por este fato. Sendo uma fonte bastante considerada a cultura corporal, como os seus conhecimentos são sistematizados na escola conforme fala da Gestão Central.

As falas dos Professores Formadores 1 e 2 nos mostram a importância da participação dos professores da rede nesta seleção dos conhecimentos, pois isto não aconteceu nas gestões anteriores. Provavelmente sua implementação será facilitada por isto. Como já falamos neste trabalho, o professor da rede consegue enxergar a sua participação no documento das OTMs que está no site da Secretaria de Educação deste Estado. Para a seleção, escolha/fonte dos conhecimentos, Pernambuco (2008b) concorda com as falas, quando diz que a fonte para a seleção dos conhecimentos a serem aprendidos na escola, é a produção humana.

Na construção curricular de educação física de Pernambuco, destacamos outra questão curricular, é a organização condições/disposição (tempo espaço). Para os Assessores 2 e 3, Equipe da SEDE 2, Professor da Rede 1 e Gestão Central as unidades didáticas é uma forma de organizar o conhecimento durante o ano letivo, sendo este dividido em quatro unidades, na primeira temos a ginástica, na segunda unidade temos a luta e a dança, na terceira unidade temos o jogo e na quarta unidade temos o esporte. Estes fluxos de conhecimentos devidamente distribuídos facilitam a aprendizagem por parte dos alunos.

Para os Especialista 1 e 2 e Professor Formador 1 a organização do conhecimento nos anos de escolarização acontece a partir dos ciclos de escolarização, não o ciclo no sentido de um sistema educacional, mas a organização

do conhecimento no pensamento do aluno. Primeiro o aluno constata, interpreta, compreende e explica a realidade. Pernambuco (2008b) concorda com esta organização do conhecimento de forma contínua e circular, numa perspectiva crítica.

Na construção curricular da educação física de Pernambuco é de destaque o conteúdo sistematização, metodologia e avaliação. Para os Assessores 2 e 3, a sistematização do conhecimento numa abordagem dialética é pautado pela problematização e confronto dos saberes. A cultura popular tendo voz na produção de conhecimento. Este aporte metodológico é considerado por Castelanni Filho (2009). O Especialista 2, Professor Formador 1 e 2, e Gestão Central ratificam a sistematização do conhecimento, apresentando questões metodológicas de uma aula numa visão crítica, a avaliação superando o caráter de medição, e a concepção de tempo pedagógico na distribuição dos conteúdos.

Os documentos Pernambuco (2008a; 2008b) ratificam as falas quanto à sistematização metodologia e avaliação ao dizerem que a educação física precisa ser considerada enquanto componente curricular, superando a idéia de mera atividade física para a distração dos alunos. Este componente curricular tem conteúdos que foram devidamente selecionados e organizados nos anos de escolarização. A metodologia deve ser pautada pela problematização confrontando os conhecimentos que os alunos já trazem da realidade. Uma aula numa abordagem crítica deve contemplar pelo menos três partes, a primeira uma apresentação do conteúdo, depois a vivência deste, consolidando a aprendizagem, por conseguinte a terceira parte que é a avaliação da aprendizagem. E deve ser mantida uma sequência entre as aulas. Quanto à avaliação deve ser superada a quantificação, a valorização da performance, a superação da idéia que apenas os fortes e mais hábeis podem participar de atividades esportivas. O conhecimento é para todos.

Quanto aos temas dos conhecimentos Pernambuco (2008) diz que o conhecimento é uma produção humana, temporário, infinita e permeada pela história. Os conhecimentos da cultura corporal Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Luta, historicamente carregados de sentido e significado, tem características e particularidades que precisam ser vivenciadas por todos que estão na escola.

O documento Pernambuco (2008b) nos traz os temas dos conhecimentos conforme quadro abaixo:

**Quadro 6.**

OS CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL	
A GINÁSTICA	A arte de exercitar o corpo nu, com ou sem a utilização de aparelhos, possibilitando diversas formas de exercitação: saltar, equilibrar, rolar, girar, balancear, trepar. Diferentes manifestações da ginástica (olímpica, rítmica, aeróbica)
A DANÇA	O corpo é instrumento de comunicação, conhecimento do próprio corpo e a relação entre peso, tempo, espaço e fluxo. Inserção da dança em um contexto (aspectos históricos). Tipos de dança diferentes/identificação da relação espaço tempo. Danças com interpretação técnica.
A LUTA	Formas de expressão corporal que representa vários aspectos da vida do homem; busca pela sobrevivência; aspectos sociais, religiosos, políticos. Abordagem na escola como jogos de guerra, até manifestações mais complexas como a capoeira, judô e caratê. Resgate da cultura brasileira. O trato da capoeira na escola deve apresentar quatro aspectos: historicidade, musicalidade, gestos e rituais.
O JOGO	Jogo é uma invenção do homem/processo criativo, modifica imaginariamente a realidade. Contemplar a memória lúdica da comunidade a qual a escola está inserida. Contribui para a formação da personalidade. Jogo na escola como conhecimento que os alunos precisam apropriar-se e produzir. Classificação do jogo enquanto de salão, popular e esportivo. Deve ser abordado na escola metodologicamente como pequeno e grandes jogos.
O ESPORTE	Produção histórica e cultural – institucionaliza aspectos lúdicos da cultura corporal – esporte da escola e não esporte na escola – fenômeno esportivo vivenciado na escola de forma crítica – modalidades esportivas – apreensão da técnica e da tática através da resolução de problemas.

Em temas dos conhecimentos encontramos nas falas que as OTMs de educação física do Estado de Pernambuco têm a cultura corporal como tema dos conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Esse conhecimento é historicamente produzido pelo ser humano. Para a perspectiva crítico superadora, que a mesma está como base para todas as propostas de educação física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, ao longo da história, a cultura corporal corresponde aos conhecimentos do jogo, do esporte, da ginástica da luta e da dança. Esses conhecimentos são distribuídos nas unidades didáticas ao longo do tempo de escolarização dos alunos.

O aluno precisa junto com o professor saber o que é que está dando na aula, saber quais são os conhecimentos daquela aula, e da aula posterior, o que você vai fazer na próxima aula, o que você vai trazer, vai fazer alguma pesquisa, vai trazer alguma observação. (A.3).

[...] cultura corporal, que trabalha com dança, jogo, luta, esporte, ginástica, na educação básica como um todo (A.2).

As temáticas, elas foram divididas de modo que o aluno tivesse acesso aos cinco temas da cultura corporal em um ano. Então na primeira unidade ficou a ginástica; na segunda unidade ficou a dança e a luta; na terceira unidade o jogo e na quarta unidade o esporte (E.1).

Então as temáticas estão organizadas a partir dos cinco conteúdos específicos da educação física, que seja da perspectiva crítico superadora, então, jogo, esporte, luta, dança, ginástica (P.F1).

[...] envolve o conhecimento dessa cultura corporal, a dança, a ginástica, como essas formas de experiências corporais criadas, vivenciadas, como a humanidade criou, a questão da dança, da expressão, dessa linguagem, a luta e também do jogo, e do jogo começa com as brincadeiras regionais, os jogos, as regras (G.C.).

Todas as falas apontam assim na direção da cultura corporal como conhecimento acumulado e construído pelo homem. A educação física não é mais, ou não deveria ser mais uma simples atividade para passar o tempo ou distrair os alunos. Sendo assim, os alunos precisam junto com seu professor, saber qual o conhecimento que está sendo tratado nas aulas, conforme fala do Assessor 3. Como vemos na fala da Gestão Central, “as brincadeiras regionais, os jogos, as regras” e tudo mais que faz parte da cultura corporal da humanidade deve ser conteúdo de ensino para ser assimilado pelos alunos.

Quanto à sequência/ordem, Pernambuco (2008b) nos diz que as unidades didáticas constituem numa organização dos conteúdos de ensinamentos, distribuindo esses, no tempo pedagógico. “tratam-se de uma ação de apoio ao trabalho pedagógico do professor e se organizam a partir do desdobramento de metas, síntese entre procedimentos e os conhecimentos presentes na escola” (p. 30).

A sequência (ordem) se dá a partir das unidades didáticas que trazem os conhecimentos da educação física sequencializados de uma forma a subsidiar e orientar o professor quanto aos conteúdos que ele trabalhará com seus alunos em todas as séries ou ciclos.

As unidades didáticas elas são passos de conhecimentos durante as unidades de ensino que subsidiam o professor, para a prática pedagógica. Estes passos sistemáticos de conteúdos, em que o professor ao se subsidiar terá tranquilidade, ao dizer: qual o conteúdo a trabalhar na primeira, segunda, terceira, para que série eu vou trabalhar, ele vai ter hoje uma contribuição em mãos rica, contribuição que emergiu da realidade, e hoje está como documento via site (A.3).

[...] nós organizamos a aprendizagem na educação básica, a partir do referencial, em quatro ciclos, num primeiro ciclo digamos assim, que vai do primeiro, segundo e terceiro ano, onde é o ciclo que estabelece relações, que em síntese vai levar o aluno a organizar as representações, ele imagina, explica o que é o conteúdo da educação física. No segundo ciclo, o aluno já dá um salto de qualidade, ele começa a estabelecer generalizações, generalizações que ele já vai tendo consciência, da sua atividade mental, ele confronta a realidade com seu pensamento, estabelece outros nexos e inicia o processo de generalizações. Generalizações é um processo de formação de conceitos acerca do

conteúdo da educação física. Num terceiro ciclo, o aluno vai ampliar as generalizações e vai chegar ao pensamento teórico, ele reorganiza dados da realidade, já confrontando a consciência, elevando seu nível de consciência, pela atividade teórica e num quarto ciclo, o aluno, se realmente for trabalhado na sequência da elaboração do pensamento sobre o conhecimento, ele vai chegar a estabelecer regularidades, regularidades científicas sobre o objeto da educação física, cultura corporal (A.2).

Ter os conhecimentos da educação física numa sequência que abranja toda a escolarização do aluno é realmente um ganho para este componente curricular, que antes era considerado por muitos, apenas uma mera atividade. Esta sequência acontece nos ciclos e séries de escolarização, como vimos na fala do assessor 2, a organização curricular nos anos iniciais acontece por ciclo, sendo o primeiro e segundo ciclos referentes ao ensino fundamental primeiro segmento e a partir do ensino fundamental segundo segmento até o ensino médio, esta sequência acontece pela seriação.

São períodos de ensino subdivididos, de forma que possa organizar em determinados conteúdos, até de forma espiralada de forma organizada para se trabalhar os conteúdos da educação física (P.R.2).

A importância se dá justamente no grau de complexidade, inicia com o processo que a gente chama de iniciação, não é da iniciação esportiva, mas as aulas elas mantêm um padrão, onde esse padrão vai aumentando, e as aulas vão se tornando cada vez mais, cada ciclo vai encontrar seus objetivos (P.R.1).

Como veremos a seguir, estas falas apontam para o ciclo como a organização do conhecimento numa ótica espiralada, em que o conhecimento vai ser hierarquizado a partir do grau de complexidade que são atribuídos aos objetivos. Por fim, temos uma organização dos conhecimentos através das unidades didáticas, que por sua vez, estão organizadas de forma que os conhecimentos durante os anos de escolarização eles não se repetem, pois aumentam o grau de complexidade durante os ciclos ou séries. Embora sejam os mesmos temas nas unidades didáticas, esses não se repetem, pois esta organização de forma espiralada vai complexificando o conhecimento de acordo com a capacidade que o aluno tem da organização do conhecimento sobre seu pensamento. Isto será discutido mais, no próximo item.

Quanto à hierarquia (amplitude e especificidade), Pernambuco (2008) diz que a aquisição do conhecimento acontece através de momentos os quais são: CONSTATAÇÃO (organização dos dados da realidade); INTERPRETAÇÃO (iniciação a sistematização do conhecimento); COMPREENSÃO (ampliação a

sistematização do conhecimento); EXPLICAÇÃO DOS DADOS DA REALIDADE (aprofundamento da sistematização do conhecimento).

Para o documento Pernambuco (2008b) a disposição dos conhecimentos desta forma circular e contínua, nos remete aos ciclos de aprendizagem que são “um processo de organização do pensamento sobre o pensamento, mediante a formação de generalizações e regularidades” (p. 17). Entendendo o ciclo, não como um sistema educacional, mas, como uma forma para organização do pensamento do aluno, partindo sempre do simples para o complexo. Nesta perspectiva, os ciclos de aprendizagem são: organização dos dados da realidade (creche ao 3º ano do ensino fundamental); iniciação à sistematização do conhecimento (4º ao 6º ano do ensino fundamental); ampliação da sistematização do conhecimento (7º ao 9º ano do ensino fundamental); aprofundamento da sistematização do conhecimento (ensino médio).

Para a hierarquização (amplitude e especificidade) justamente observamos a não repetência dos conteúdos, pois estes estão hierarquizados durante o período de escolarização.

[...] nós hierarquizamos este conhecimento, do mais simples ao mais complexo respeitando as faixas etárias [...] Então é preciso compreender nas unidades didáticas, tempo, espaço, idade e maturação, então eu não posso trabalhar com o conteúdo do ensino médio, uma criança no ensino fundamental um. Então a complexidade para que o ser humano possa ter é diferente do aluno [...] elas estão organizadas por unidades dentro de um ano, na primeira unidade se trata da ginástica, na segunda luta e dança, na terceira jogo, na quarta esporte. E isso, assim, o que vai fazer a diferença, é porque estão centrados, na aprendizagem que possibilitam a elevação dos níveis do pensamento sobre esses conteúdos. Levando a aluno a organizar representações, generalizações, regularidades, ou seja, o conhecimento espiralado que vai elevando o nível de conhecimento, durante a escola básica, passando de um conhecimento sincrético para um conhecimento sintético. De um conhecimento a partir da concretude, de que o aluno sente, para um conhecimento científico. Um conhecimento teórico, onde o aluno faz análise, síntese, sobre o objeto da educação física escolar (A.2).

A fala do assessor 2 nos apresenta o estado maturacional dos alunos como um dos motivos para a hierarquização do conhecimento. Pois há conhecimentos que exigem um determinado nível de desenvolvimento para que este seja acessível. Como vimos antes, não podemos trabalhar os mesmos conteúdos em todas as séries ou ciclos, da mesma forma, do mesmo jeito, pois é preciso acompanhar as fases de desenvolvimento dos alunos, para vê se aquele conhecimento vai ser aprendido realmente por eles.

E ela tem como eixo norteador, os ciclos, ela busca justamente, esta hierarquização do conhecimento, a partir da evolução do pensamento, desde a identificação, depois em seguida a interpretação, compreensão e explicação da realidade (E.2).

A gente pensou no sentido da organização do pensamento, uma vez que a política do Estado ela só trata com o primeiro e o segundo ciclos, que é até o 5º ano do ensino fundamental. Então a gente precisou se adaptar um pouco isso, embora a gente tenha colocado, que até o 5º ano a gente está trabalhando com ciclo e depois vai entrar na série, então a hierarquização do conhecimento respeitou essa questão dos ciclos como uma forma de organização do pensamento a partir do ensino fundamental [...] A gente tentou respeitar uma hierarquização, assim, considerando alguns princípios, o da importância daquele conteúdo, então, e também foi algo bem diversificado, a gente, por exemplo, ginástica, desde de elementos fundamentais da ginástica até chegar a ginástica acrobática, é...ginástica, outros tipos de ginástica, a mesma coisa é o esporte, tratar esportes individuais, tratar esportes coletivos, houve essa preocupação (E.1).

Aí que entra a organização a partir dos ciclos para a hierarquização do conhecimento. Podemos entender os ciclos de escolarização por dois vieses. Primeiro no sentido de um sistema educacional, assim, o Estado de Pernambuco está organizado nos primeiros anos que equivalem ao ensino fundamental primeiro segmento, por ciclos, sendo primeiro e segundo ciclos. A partir do ensino fundamental segundo seguimento que vai do sétimo ao nono ano, até o ensino médio, está organizado por série. Uma segunda forma de entender o ciclo é a organização do conhecimento sobre o pensamento do aluno. Primeiro o aluno constata sua realidade, depois interpreta, depois compreende e explica esta realidade. Então a hierarquização do conhecimento, acontece a partir da organização do conhecimento do aluno, partindo sempre do mais simples para o mais complexo. O Assessor 2 exemplifica-nos esta questão da hierarquização do conhecimento, trazendo o conteúdo ginástica, partindo de elementos fundamentais, básicos, até chegar a complexidade da ginástica acrobática. Seria um erro então, trabalhar a ginástica acrobática no primeiro ciclo de escolarização, pois o estado maturacional do aluno não responderia a complexidade dos movimentos da ginástica acrobática.

[...] e a hierarquização do conhecimento vai considerar as fases, os níveis de ensino de cada conteúdo destes a partir da elaboração de objetivos. Então, tomando como base, esta perspectiva crítica, existem algumas fases da constatação da exploração, então, cada fase desta, os conteúdos vão ser hierarquizados a partir dos cinco temas (P.F.1).



Ele vai progredindo, da sua complexidade do assunto para o menino, o conhecimento, então eu acho que a importância. Vem contribuir para a sistematização do conhecimento, e o professor tem como se organizar neste sentido, ele não faz se não quiser (E.S.2).

A gente sabe que a cada ciclo, a cada unidade didática, se tenta atingir determinados objetivos, e aí essas aulas, são ministradas cada um com seus objetivos. Primeiro ciclo se busca uma resposta, segundo ciclo já se busca outra resposta (P.R.1).

E esta hierarquização acontece nos cinco temas da cultura corporal, sendo concretizadas através dos objetivos que estão postos nas unidades didáticas ao longo dos anos de escolarização dos alunos. Podemos ratificar que esta disposição dos conteúdos através dos objetivos, para todos os ciclos e séries, é um avanço para a educação física no Estado de Pernambuco. Como diz o sujeito Equipe da SEDE 2, o professor tem a sua vida facilitada, tem uma sistematização até então não vista no nosso Estado. É preciso então que o professor se empenhe em realmente efetivar estas OTMs.

No caso de educação física elas estão organizadas pelo que eu estou entendendo a partir de níveis de aprofundamento e de organização conceituais das especificidades psicopedagógicas do nível de ensino, então ela, leva em conta o conteúdo conceitual, ela leva em conta o nível de escolarização o que é posto socialmente para aquelas idades, em determinado tempo pedagógico e ela leva em conta digamos assim os níveis de aprofundamento dos conhecimentos, para o qual aquelas crianças ou jovens estão. Então há essa distribuição levando em conta, as especificidades cognitivas, afetivas e cronológicas, dos alunos, dividindo aí, em sistematizações subsequentes e aprofundamentos, entendo ampliação do conhecimento. Entendendo a organização do conhecimento, conforme a literatura tem apontado, até que seja descoberta outra forma de organizar estes ciclos que vão desde apropriações elementares de conhecimentos, de etapas, não só etapas, mas etapas em círculos, mais dinâmica, até um aprofundamento, uma abstração maior, um nível mais elementar, para um nível mais elaborado, de conhecimento como os próprios ciclos estão, como a literatura aponta (G.C).

A Gestão Central vem ratificar com outras palavras a hierarquização do conhecimento a partir dos níveis de aprofundamento dos conteúdos conceituais que são postos para o aluno, respeitando o seu estado maturacional.

Quanto à dosagem (quantidade) Pernambuco (2008b) apresenta as unidades didáticas como responsáveis pela quantificação dos conteúdos a serem aprendidos por crianças e jovens nas escolas públicas da rede, conforme quadro a seguir:

### Quadro 7. Unidades didáticas

GINÁSTICA		DANÇA/LUTA	JOGO	ESPORTE
1º	Fundamentos; cuidado com o corpo e a saúde; seqüências ginásticas.	Brincadeiras de roda; dimensões e lateralidade das danças - Fundamentos básicos da luta.	Jogos populares; socialização.	Modalidades individuais e coletivas.
2º	Possibilidades de execução a partir dos fundamentos; ritmo.	Ciclos festivos de Pernambuco; possibilidade de ações; ritmo e características das danças - Ataque defesa e controle; fundamento e regras.	Jogos populares; possibilidades de jogos; solidariedade e respeito; espaço; tempo e lateralidade.	Esportes coletivos; cooperação; solidariedade e respeito; espaço; tempo; ludicidade.
3º	Fundamentos, batidas do coração; sequência ginástica.	Ciclo carnavalesco; coreografias – fundamentos e regras básicas; benefícios para a saúde.	Jogos populares; diferenças e semelhanças entre os jogos.	Esportes individuais; limites e possibilidades individuais e coletivas.
4º	Exercitação dos fundamentos; alimentação e sua relação com a ed. física; ginástica acrobática.	Ciclo junino; coreografias; história das danças juninas – modalidades de luta de diferentes etnias.	Jogos populares da comunidade e sua história.	Esportes coletivos; história dos esportes coletivos.
5º	Ginástica acrobática e artística e a relação com a saúde, o lazer e o trabalho.	Ciclo natalino; história das danças; coreografias – fundamentos e regras básicas das lutas selecionadas.	Jogos populares; origem e evolução dos jogos; relação com a saúde, lazer e trabalho.	Esportes individuais; auto-organização; origem e evolução dos esportes.
6º	Ginástica rítmica e acrobática; sequência; frequência cardíaca; alimentação e gasto calórico	Danças das regiões norte, nordeste e centro-oeste; origem das danças; coreografias – fundamentos; generalização com os outros temas da cultura corporal	Jogos esportivos e de salão; técnicas e táticas	Atletismo; relação do esporte com a saúde, o lazer e a educação
7º	Artística; acrobática e rítmica; generalização dos fundamentos; relação com os outros temas da cultura corporal.	Danças das regiões sul e sudeste; história das danças; coreografias; oficinas de danças folclóricas. – regras oficiais; comparação com os outros temas.	Jogos esportivos; história dos jogos esportivos; capacidade aeróbica e anaeróbica; consumo de oxigênio e gasto calórico.	Futebol e futsal; técnicas e táticas.
8º	História da ginástica; método sueco; francês e	Danças de massa; origem; técnica; temas sociais;	Jogos esportivos e de salão; conceitos característicos e	História das modalidades esportivas; Handebol; técnicas e táticas;

	calistênico,;modalidades e sequências.	coreografias; – história das lutas; luxações musculares e primeiros socorros.	regras; sistemas de jogos esportivos.	organização de torneios e arbitragem.
9º	Ginástica aeróbica; sequência gímnica; habilidades trabalhadas.	Danças teatrais; origem; coreografias; oficinas – diferentes tipos de lutas; história; habilidades.	Jogos esportivos e de salão; história; festivais; arbitragem.	Historia das diferentes modalidades esportivas; técnica e tática; Basquete.
1º	Ginástica e Cultura corporal; relação com a saúde; consumo de oxigênio e gasto calórico; obesidade; Ginástica aeróbica e localizada	Dança de salão; diferenças e semelhanças; história; coreografia – lutas e saúde; luta e cultura corporal; zonas de treinamento corporal; consumo de oxigênio e gasto energético.	Jogos esportivos e cultura corporal; qualidade de vida; lazer e trabalho.	História; técnica e tática das modalidades esportivas; Voleibol; regras.
2º	Ginástica localizada; regularidades entre as modalidades da ginástica.	Danças de salão internacionais; semelhanças e diferenças. História; danças teatrais, eruditas, populares e de massa – capoeira judô e caratê; resistência orgânica e muscular; regularidades das lutas.	Jogos esportivos; particularidades e generalizações; conceitos; hábitos; valores e atitudes.	Modalidades esportivas individuais; doping e violência; prevenção e redução dos níveis de gordura; aptidão física e condicionamento físico.
3º	Sistema anátomo-funcional; diabetes; doenças crônico-degenerativas; fins educativos e da saúde da ginástica; Ginástica calistênica, aeróbica e localizada.	Danças populares, de salão e eruditas; diferenças entre estas danças; história; oficinas; coreografias; mídia; expressão corporal – diversas formas de lutas; lutas e exercitação; indicação terapêutica	Diversos jogos; relação com a cultura corporal; textos didáticos; festivais esportivos.	Modalidades esportivas coletivas; mídia; marketing; doping; regularidades das modalidades esportivas

Em dosagem (quantidade) verificamos uma preocupação quanto à forma que os conteúdos são distribuídos nas unidades didáticas para que não haja a repetição destes conteúdos e eles sejam ministrados de uma forma satisfatória para que nenhum conhecimento seja negado para o aluno.

Eu tenho uma unidade para trabalhar o voleibol esse é meu tempo dezesseis horas, o que é que eu vou fazer com dezesseis horas, eu tenho

mais dezesseis horas para trabalhar isto, isto, isto, o mínimo é e trabalhar, e ensinar a todos pelo mínimo, se eu conseguir avançar melhor ainda. Porque é melhor você trabalhar com mínimo e qualificar a ação, do que você trabalhar com a quantidade e não conseguir qualificar nem a metade (A.3).

Em cada unidade didática, a gente vai distribuir o conteúdo, numa primeira unidade, no Estado de Pernambuco, nós fizemos um acordo com os professores, em função do tempo, mas priorizando as referências teórico-metodológicas, como nós distribuímos esse conteúdo por ano? Primeira unidade ginástica, segunda unidade dança e luta, terceira unidade, a de jogo e na quarta esporte (A.3).

E depois no produto final que são as unidades didáticas, onde ele vai ter acesso série a série, ano a ano, o que deve ser trabalhado nos cinco temas da cultura corporal ginástica, jogo, dança, luta e esporte (P.F.2).

Ter uma sistematização para que não fique negligenciado, os conteúdos em relação aos outros, não fique a mercê só do professor em abordar determinados conteúdos, como eles foram construídos a partir da necessidade da escola, da realidade, dos professores, então contempla uma maior quantidade de conteúdos, com a profundidade adequada, a necessidade da escola, que não costumava acontecer sem ter um referencial, sem ter uma orientação (P.F.2).

Observamos na literatura da educação física, que os conteúdos eram trabalhados no Estado de Pernambuco sem a devida estruturação do conhecimento, os professores trabalhando conteúdos únicos nas quatro unidades e para todas as séries (SOUZA JÚNIOR, 1999). É digno de nota que hoje não cabe mais uma aula de educação física neste formato, pois, além de ser um componente curricular, temos hoje no Estado de Pernambuco, uma Orientação Teórico-Metodológica que traz os conteúdos desta disciplina devidamente selecionados e organizados nos ciclos e séries, hierarquizados e dosados numa forma que os conhecimentos não se repetem. Esta OTM está à disposição de todos os professores da rede via site da Secretaria de Educação deste Estado. E mais ainda, não foi uma orientação curricular feita as escuras, o professor da rede, não na sua totalidade, mais uma boa parte deles participou desta construção. O professor consegue se enxergar neste documento, acreditamos que isto facilite a efetivação da mesma.

Seria a organização das aulas, para que você não trabalhe dois conteúdos da mesma forma, o conteúdo, o conhecimento de forma espiralada, seria o crescimento horizontal e vertical ao mesmo momento. Para que não se repita os conteúdos, não se torne enfadonha as aulas de educação física, e ele detenha todo conhecimento ao final do currículo escolar (P.R.2).

Esta sistematização para mim ela tem que ser articuladas as sínteses provisórias que você vai fazendo. Para mim são sínteses que o aluno vai fazendo para ir sistematizando, imagina você fazer assistematicamente o

aluno, o próprio ciclo vai dizendo o que o aluno começa, de um contato assistemático, aí você vai organizando, não é aquele conhecimento que de forma que possibilite a ele fazer sínteses provisórias daquele conhecimento. Eu acho que é assim que vai se dando o ciclo, e aí ele vai fazendo sínteses, vai refutando idéias ou sínteses, ampliando e formando outras idéias, agregando outras. Por isto que eu disse que a aula é um fazer constante, e vai interagindo com outro mais experiente ou com o professor, ele vai organizando e fazendo sínteses, provisórias e articuladas entre si, então é muito importante esta sistematização, porque a escola tem obrigação de fazer isto. A sociedade delegou a esta instância como sistematizadora do conhecimento, não só sistematizando, mas produzindo dialeticamente. Então é muito importante que o aluno vá fazendo síntese, adquirindo patamares mais elevados, porque se não sistematizar ele vai ficar solto. O conhecimento fica solto, não fica sistemático. É como você vai fazer com sua dissertação, você vai ouvir várias pessoas, mas vai ter que agrupar os conhecimentos, vai fazer sínteses provisórias para ver se é aquilo mesmo que você vai tecendo o discurso. Tem que ter esta dimensão da sistematização porque se não, o que é que a escola está fazendo. Assim não precisaria de escola, porque é a escola a instância que faz essa mediação de agrupar, de fazer sínteses e análises para que dê referencial ao aluno para que o aluno faça crítica. É realmente fazer esse exercício de sistematizar de fazer análises e sínteses, comparar, de agrupar conhecimentos, campos conceituais, de relacionar campos com outros. Então essa capacidade de pensar de relacionar um fato com outro, um conhecimento com outro, e fazer essa rede de conhecimento sistematizado (G.C).

A fala do sujeito Gestão Central, ratifica sobre a questão da sistematização do conhecimento, dizendo que a escola tem obrigação de se empenhar por esta sistematização. O professor precisa acompanhar o desenvolvimento do aluno nas suas construções de sínteses provisórias de conhecimento, aprofundando-os, permitindo o crescimento do aluno a partir destas análises e sínteses que estes fazem. Se a escola não estruturar o conhecimento não consegue produzir a aprendizagem. E este conhecimento deve ser devidamente selecionado, organizado, hierarquizado e dosado de uma forma que o aluno no seu período de escolarização, consiga realmente fazer uma leitura da sua realidade, objetivando a transformação social. A escola deve possibilitar com esta sistematização a verdadeira formação humana.

Portanto, para a construção curricular de educação física de Pernambuco temos os temas dos conhecimentos. Os Assessores 2 e 3, Especialista 1, Professor Formador 1 e Gestão Central apontam para a cultura corpora como tema dos conhecimentos a serem tratados com alunos da rede estadual. O jogo, a ginástica, o esporte a luta e a dança. Os documentos Pernambuco (2008a; 2008b) concordam com as falas, quando estas apontam para os temas da cultura corporal, o jogo, o

esporte a luta e a dança, estes conhecimentos foram construídos historicamente pelo ser humano.

Na construção curricular da educação física de Pernambuco a sequência e ordem dos conhecimentos é determinado a partir das unidades didáticas como dizem os Assessores 2 e 3 e Professor da Rede 1 e 2. Estas unidades organizam o conhecimento sendo subsídio para a prática pedagógica sistematizada e de qualidade. Esta sequência e ordem são mantidas através dos ciclos e séries, aumentando o grau de complexidade dos conteúdos. Pernambuco (2008b) corrobora com estas, quando diz que as unidades didáticas distribuem os conhecimentos em determinado tempo pedagógico.

Nesta construção curricular, os conhecimentos não são repetidos durante os ciclos e séries, pois há a hierarquia (amplitude e especificidade) do conhecimento. Para o Assessor 2 embora os conhecimentos ao longo dos ciclos e séries sejam os mesmos, ginástica, dança e luta, jogo, esporte eles não se repetem, pois há o aumento do grau de complexidade respeitando o estado maturacional do aluno, a capacidade do mesmo em apreender os conhecimentos. Esta hierarquia do conhecimento acontece a partir da elevação dos níveis de pensamento do aluno. Primeiro ele constata, depois interpreta, compreende e explica a sua realidade, estabelecendo representações, generalizações e regularidades quanto aos conhecimentos.

O sujeito Especialista um traz-nos um exemplo da hierarquização do conhecimento a partir do conhecimento ginástica, partindo de elementos básicos, elementares até chegar à complexidade da ginástica acrobática. É preciso destacar a qualidade, o zelo, o esmero que foi este cuidado com a hierarquização do conhecimento, pois isto é inédito no Estado. Uma seleção, organização do conhecimento, sendo este distribuído no tempo pedagógico necessário para a aprendizagem e hierarquizado respeitando o estado maturacional do aluno.

Para a construção curricular da educação física, temos a dosagem (quantidade) no que concerne aos conhecimentos. É de suma importância para que não haja a repetição de conhecimento e nenhum conhecimento seja negado ao aluno. Os Assessores 2 e 3, Professor Formador 1 e 2 apontam para uma sistematização na qual nenhum conhecimento seja negligenciado ao aluno. Na primeira unidade trabalha-se a ginástica, na segunda a luta e a dança, na terceira jogo e na quarta esporte. Como diz o Assessor 3, tendo 16 horas para trabalhar

determinado conteúdo, o professor precisa fazer este controle, para que cada conteúdo tenha um tempo pedagógico semelhante e nada seja negado ao aluno. O Professor da Rede 2 ratifica esta preocupação para que não se repita conhecimento e as aulas tornem-se enfadonhas.

O sujeito Gestão ratifica a importância da escola enquanto responsável pela sistematização do conhecimento, onde o aluno faz as sínteses provisórias deste conhecimento na relação com o professor, a aula é assim um movimento onde a aprendizagem acontece constantemente. O professor exerce um papel fundamental no acompanhamento do seu aluno. O tempo pedagógico para a aprendizagem, a dosagem do conhecimento, a metodologia e avaliação, tudo isso está envolvido na sistematização do conhecimento e o professor é responsável por tal sistematização.

As entrevistas analisadas corroboram com os documentos aqui estudados. Tivemos nas falas, representações de sujeitos que participaram efetivamente e consideravelmente, sendo a quantidade de participações nas formações continuadas da educação física do Estado de Pernambuco critério para a participação nesta pesquisa. Estes sujeitos envolvidos pertencem as duas instituições envolvidas no processo.

As entrevistas revelaram processo e produto da construção curricular de educação física do Estado de Pernambuco. Esta construção é um feito inédito no nosso Estado, pois, todo o processo de construção teve a participação efetiva dos professores da rede, mesmo que por representações.

As falas revelaram como trajetória da construção a formação continuada com formatos diferentes, vários encontros e seminários de formação continuada com diferentes participações, professores, técnicos das GREs, gestores e formadores. Como perspectiva para implementação das OTMs, constatamos a necessidade da continuação do processo de formação, a partir da avaliação, ir ao chão da escola para poder assessorar os professores no que concerne à efetivação destas OTMs. Tivemos a partir das falas duas concepções de formação continuada sendo a programática de capacitação, que é centrada em palestras com temas diversificados e apartados da realidade, sendo descaracterizada a continuidade. E a concepção de formação continuada crítico reflexivo de caráter contínuo, esta concepção se caracteriza pela continuidade do processo e a participação dos professores neste processo, não apenas como ouvintes, mas como produtores de conhecimento.

As falas revelaram também os sujeitos participantes deste processo como sendo gestão central e equipe de elaboração. O tipo de participação de cada sujeito, foi de acordo com a sua função neste processo. O sujeito Gestão Central teve a participação no direcionamento das diretrizes da política educacional, participando nas aberturas das formações continuadas; os sujeitos Equipe da SEDE 1 e 2 participaram no sentido da organização e coordenação dos eventos de formação, no campo mais operacional; os sujeitos Assessores 2 e 3, participaram no acompanhamento e assessoria da formação continuada, numa relação mais próxima a Secretaria de Educação; os sujeitos Especialistas 1 e 3 participaram num sentido mais operacional; os sujeitos Professores Formadores num sentido de aproximação com a realidade investigada; e os professores da rede, a partir das suas experiências e contribuições. As entrevistas revelaram uma concepção de processo a partir de um processo de construção, pois a construção curricular da educação física do Estado ocorreu no processo de formação continuada, produzindo a Orientação Teórico-Metodológica.

As entrevistas revelaram os produtos desta construção: uma concepção de formação humanizante e integral; as OTMs como aporte teórico-metodológico para uma prática pedagógica estruturada; as orientações para programa de ensino, apresentando mais um subsídio para a sistematização do conhecimento, tendo as OTMs como referencial, acrescentando a realidade, o cotidiano escolar, elaborando programas de ensino; as orientações para elaboração de relato de experiência, subsidiando e instrumentalizando o professor quanto à elaboração das experiências a partir do chão da escola; e da mesma forma instrumentalizando o professor para produzirem seus textos didáticos.

As entrevistas revelaram duas concepções curriculares, sendo prescritivo documental e a interativa prática. A primeira se relaciona com o conceito de currículo prescrito, feito em gabinetes por especialistas, apartado da realidade. Algumas falas relacionaram este tipo de currículo com as gestões governamentais do Estado anteriores. E a segunda, concepção curricular interativa prática, nesta concepção o currículo significa a vida na escola, a dinâmica curricular, a ebulição da prática pedagógica, este tipo de currículo foi identificado na construção curricular da educação física do Estado nesta Gestão, 2007 a 2010.



As entrevistas revelaram a concepção crítico superadora como norteadora de todas as propostas curriculares do Estado, inclusive nesta gestão. Traz a cultura corporal como conhecimento acumulado historicamente pelo ser humano.

As entrevistas revelaram os conteúdos das OTMs: uma perspectiva para a prática pedagógica, pautada na sistematização, produção do conhecimento e instrumentalização dos professores; o entendimento de política educacional voltada para a melhoria da qualidade de ensino, fazendo parceria com a universidade para uma qualificação profissional baseada na produção de conhecimento no lócus investigativo; uma concepção de educação voltada para os direitos humanos e visando a formação de um ser crítico; um tempo de escolarização com a distribuição dos conteúdos de forma a contemplar todos os alunos e alunas. Uma perspectiva de educação física que supere a aptidão física, que considere a partir da sistematização do conhecimento, esta disciplina como componente curricular, uma perspectiva positiva para a educação física a partir de toda instrumentalização que o professor teve e produziu também, nas formações continuadas do Estado; para a seleção, escolha e fontes, tivemos o acúmulo histórico deste componente curricular, a partir das outras proposições, como também, os próprios professores do Estado foram uma fonte para a seleção dos conhecimentos que estão na OTMs; em organização, condições/disposição (tempo e espaço) temos as unidades didáticas distribuindo os fluxos de conhecimento nas unidades ao longo dos anos de escolarização; em sistematização, metodologia e avaliação temos uma sistematização do conhecimento objetivando um ensino qualitativo e superação da educação física enquanto atividade e sim uma educação física devidamente sistematizada se aproximando de um componente curricular e a avaliação superando a idéia de medição e quantificação, uma avaliação baseada no processo.

As entrevistas revelaram os temas dos conhecimentos como pertencente à cultura corporal, conhecimentos que foram construídos historicamente pelo ser humano, o jogo, a ginástica, a luta, o esporte e a dança. Revelaram também a sequência, ordem dos conhecimentos a partir das unidades didáticas, sendo na primeira unidade a ginástica, na segunda luta e dança, na terceira, jogo e na quarta esporte. A hierarquização amplitude e especificidade do conhecimento, acontece no aumento do grau de complexidade respeitando o estado maturacional do aluno. Esta hierarquia acontece também com a elevação dos níveis de pensamento dos alunos.

A dosagem e quantidade de conhecimento devem ser distribuídas nas unidades didáticas de forma que nenhum conhecimento seja negligenciado ao aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação é uma via de mãos duplas, isto foi demonstrado no decorrer deste trabalho, pois, a construção curricular de educação física do Estado de Pernambuco teve como característica principal a historicidade. Desde a escolha do nosso objeto de estudo, até a análise dos resultados a comunicação num viés hermenêutico dialético se fez presente. A utilização deste paradigma de pesquisa nos possibilitou uma aproximação histórica com toda literatura estudada como também com os sujeitos entrevistados. Todos são marcados pela história, cada sujeito entrevistado e/ou literatura analisada é marcada pelo seu tempo, pela sua história.

O nosso objeto surge de inquietações a partir da prática pedagógica. Todas as escolas da rede pública que atuamos, não apresentavam nenhuma estruturação do conhecimento da educação física na educação básica. Então, sempre questionamos, pelo fato que, se a educação física é um componente curricular, porque a mesma não apresentava conteúdos para que fossem transmitidos aos alunos? Então sempre tivemos dificuldades quanto à estruturação do conhecimento para as nossas aulas.

Por estarmos envolvido no grupo de pesquisa ETHNÓS, que desde 2008 presta assessoria à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, para a construção curricular, decidimos ter como objeto de estudo esta construção curricular que deu origem as Orientações Teórico-Metodológicas de educação física deste Estado. Uma proposta pedagógica que tem no seu bojo a participação do professor da rede, como de outros atores sociais que fazem parte da educação no Estado.

Mantivemos uma comunicação aberta com todos os autores estudados, levando em consideração a relevância de cada um destes para a constituição do presente trabalho. Pelo fato da construção curricular acontecer por meio da formação continuada, elencamos como categorias analíticas para este estudo, o currículo e a formação continuada. A partir dos autores da sociologia crítica do currículo e outros autores encontrados nas bases de dados da internet, chegamos ao entendimento de currículo que supera a idéia de prescrição, de simples planos de estudos inocentes, mas, o currículo traz uma carga de significação, de intencionalidades pedagógicas definidas.

O currículo que defendemos, não é obra de apenas intelectuais iluminados, que prescrevem e determinam a educação que os alunos terão. Mas é uma ação conjunta, que agrega todos que se relacionam com a educação, inclusive e principalmente os professores, pois estes são responsáveis pela efetivação curricular. Um currículo numa perspectiva interativa praxica, pois o diálogo imprescindível para qualquer currículo ocorre horizontalmente o tempo todo.

No que concerne ao currículo na educação física, observamos que a mesma é componente curricular, assim sendo há a necessidade do trato curricular para esta disciplina, sendo a seleção, organização e sistematização do conhecimento específico desta área, essencial para uma prática pedagógica de qualidade.

Os autores estudados trouxeram uma concepção de formação continuada pautada na qualificação profissional, tendo como base para esta, todas as problemáticas que surgem a partir da prática pedagógica na escola. A formação continuada numa concepção de formação humana e integral. Uma formação continuada que contemple as necessidades da contemporaneidade. Uma formação continuada que supera a idéia de capacitação, de reciclagem, como se os professores não fossem capazes de produzir conhecimento. Uma concepção de formação continuada que contemple a incompletude do ser humano, mantendo um caráter contínuo.

Para o trabalho de campo, fizemos uma análise nos sete documentos que se relacionam com a construção curricular do Estado. Estes documentos revelaram uma construção curricular pautada num processo de formação continuada, tendo como principal produto as Orientações Teórico-Metodológicas de Educação Física. Este documento já on line, vai subsidiar os professores deste componente curricular quanto à sistematização do conhecimento para a educação básica no cotidiano escolar. Os documentos revelaram ainda que esta construção curricular foi possível através de uma parceria entre a gestão governamental representada pela Secretaria de Educação de Pernambuco e a Universidade de Pernambuco representada pelo grupo de estudos etnográficos em educação física e esporte ETHNÓS, que ambas as instituições comungam das mesmas diretrizes da política educacional. Uma política educacional voltada para a melhoria da qualidade de ensino. Vimos ainda nos documentos uma formação continuada tendo os professores como co produtores de conhecimento, uma formação continuada no lócus investigativo.

A nossa pesquisa não poderia ser outra senão uma pesquisa qualitativa, pois, buscamos os significados, fazendo interpretações e inferências e se constitui de um trabalho de campo. Para as entrevistas, nos subsidiamos da entrevista semi estruturada, pois, esta possibilitou-nos uma aproximação histórica com os sujeitos participantes da pesquisa. Um exemplo disto, é que alguns dos resultados da pesquisa, surgiram de questionamentos que não estavam no roteiro de perguntas, mas, surgiu no momento das entrevistas.

Para a análise dos dados dos documentos e entrevistas, nos subsidiamos da análise de conteúdo categorial por temática, com as categorias analíticas currículo e formação continuada e as empíricas, processo e produto da construção curricular.

Este trabalho apresentou a construção curricular de educação física do Estado de Pernambuco que se efetivou por via da formação continuada do professor da Rede, numa parceria institucional entre Governo e Universidade priorizando a melhoria da qualidade do ensino, ocorrendo num lócus investigativo tendo o professor desta Rede enquanto formado, instrumentalizado e ao mesmo tempo, formador e produtor de conhecimento, que ele mesmo irá utilizar na sua prática pedagógica.

Esperamos que este estudo produza frutos e possamos dialogar com a comunidade científica, que ela possa contribuir para alargar a discussão sobre a Construção Curricular de Educação Física do Estado de Pernambuco. Esperamos também com toda esperança e zelo, que esta construção possa ser efetivada na prática pedagógica, qualificando o ensino para todos os alunos e alunas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 11º ed. Campinas: Papiros, 2004.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo educacional?** in: currículo cultura e sociedade. 10. Ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Lisboa; Edições 70, 1988.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. In: **Revista Portuguesa de educação. Ano 2003 / vol 16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal, pp 221 – 236**. Disponível [http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page\\_download/DELINEAMENTO\\_2010/6%AA%20AULA\\_CHIZZOTTI.pdf](http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/DELINEAMENTO_2010/6%AA%20AULA_CHIZZOTTI.pdf) acesso em 25/12/2010

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **interculturalidade objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos**. UFPE - GT: educação de pessoas Jovens e Adultas /n.18 Agência Financiadora: CAPES, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/t189.pdf>. Acesso em 01/09/2010

CORREA, Sandra Cristhianne França. **Formação continuada: reflexões e desafios dos professores de educação física do ensino fundamental do 3º e 4º ciclos da prefeitura da cidade do Recife em parceria com a UFPE**. Centro de educação, programa de pós graduação, curso de mestrado em educação. Disponível em: <http://www.bdtd.ufpe.br/tedeSimplificado//tdebusca/arquivo.php?codArquivo=5392> acesso 12/11/09

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. - São Paulo: Cortês, 1992.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ETHNÓS. **Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes**. Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil: CNPQ, 2010. Disponível em: (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=06144094GPX61A>) Acesso 05/02/2010

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação Continuada e Gestão da Educação no Contexto da Cultura Globalizada**. In: **Formação continuada e gestão da educação / Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.)**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GUNTER, Maria Cecília Camargo. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: escola de educação física da universidade federal do Rio Grande do Sul. 2006. (tese de doutorado). Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12565/000630757.pdf?sequence=1> Acesso 11/07/09

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo et al. **Sistematização de Conteúdos para a Educação Física Escolar**. Disponível em:

<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/view/2161/2392>

Acesso em 16/07/2009

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. – 3º ed. – São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em:

[http://www.4shared.com/get/harO2kWN/Eva\\_Maria\\_Lakatos\\_-\\_Metodologi.html](http://www.4shared.com/get/harO2kWN/Eva_Maria_Lakatos_-_Metodologi.html)

Acesso em 20-12-2010.

LORENZINI, Ana Rita et al. Programa de formação continuada em educação física: sujeitos, processos e produtos. In TERRA, Dinah Vasconcellos (Org.) e SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.) . **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte**. 1ª. ed. São Paulo/Goiânia: Hucitec/CBCE, 2009. V. 1. P. 147-179.

LORENZINI, Ana Rita e TAVARES, Marcelo. A cultura corporal na prática pedagógica dos professores de Educação Física do Estado de Pernambuco.

**Corpóris - Revista da Escola Superior de Educação Física da UPE**. a.3.v.2.p.57-65. Janeiro/dezembro 1998.

LÚDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1996.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. – 2ª ed – Porto Alegre, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf> acesso em 30/06/09

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.62-75, Jan/Jun 2008. Disponível em

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/matias.pdf> Acesso em 30/06/09

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1996.

**MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs)**. currículo cultura e sociedade. 10. Ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **Valorização das Identidades: a valorização da cultura corporal popular como conteúdo do currículo da educação física**. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/view/820/885>> Acesso em 16/07/2009

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e sua formação. 2ª ed. Dom Quixote: Lisboa, 1995

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

PERNAMBUCO. **Políticas de Educação do Estado de Pernambuco 2007/2010. agosto – 2007**

PERNAMBUCO. **Texto subsídio para prática pedagógica da educação física: contribuições para elaboração da matriz curricular (2008a)**. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/texto\\_edfisica.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/texto_edfisica.pdf). Acesso em 21/05/2009

PERNAMBUCO. **Orientações teórico-metodológicas: educação física; ensino fundamental e médio. (2008b)**. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/otm\\_educacao\\_fisica.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/otm_educacao_fisica.pdf) Acesso em: 18-08-2010

PIMENTA, Selma Garrido. *Qualificação do ensino público e formação de professores* [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/31\\_artigo\\_pimentasgetal.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/31_artigo_pimentasgetal.pdf). Acesso em 23/12/10

PIMENTA, Selma Garrido. *Trabalho e formação professores. Saberes e identidade*. [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:SRaVF628T4J:scholar.google.com/+forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+selma+garrido+pimenta&hl=pt-BR&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:SRaVF628T4J:scholar.google.com/+forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+selma+garrido+pimenta&hl=pt-BR&as_sdt=2000) (a) Acesso em 23/12/10

PROEXT. **Programa de extensão universitária. MEC/SESu/DIPES, 2008**  
SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: artmed, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, direito profissional e parâmetro de profissionalização. In: **construir notícias: alfabetização arranque da escolaridade. nº 18 –Ano 3 –Setembro/outubro 2004 – Circulação Nacional**.

SOUSA, Fabio Cunha de. **Programa de Ensino Para a Disciplina Curricular Educação Física: Um Sonho possível**. Monografia de especialização. Recife: ESEF / UPE, 2004.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. Políticas públicas em Educação Física e Esportes: um relato de experiência em ações de uma política educacional. **Revista Motrivivência. anoXI. nº12, maio/1999b**.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógico: a Educação Física como componente curricular...?...isso é história!** EDUPE: Recife, 1999a.



SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **a constituição dos saberes escolares na educação básica**. Recife: O autor, 2007. Tese de doutorado - UFPE

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Saberes escolares e educação física: o currículo com teoria e prática pedagógicas**. in: educação física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009 (a).

SOUZA JUNIOR Marcílio et al. Posfácio – Com a palavra o Coletivo de Autores: analisando sua maior idade. In CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed rev; Cortez: São Paulo, 2009 (b).

SOUZA JUNIOR et al (b). Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. Marcílio Souza Júnior, Roberta Granville, Ana Rita Lorenzini, Gina Guimarães, Hilda Sayone, Rita Cláudia Ferreira, Eliene Lacerda Pereira, Deise França, Marcelo Tavares, Rosângela Cely Lindoso, Fábio Cunha de Sousa. **Anais do XVI CONBRACE – IIICONICE**. Disponível em:  
<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/963/578> Acesso em 20-02-2010

TRIVINOS, Augusto N.S. introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. – São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Currículo e Prática Pedagógica da Educação Física. **Pensar a Prática 4: 67-80, Jul./Jun. 2000-2001**. Disponível  
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/viewFile/77/75> Acesso em 28/07/2010

ZAINCO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: O Processo de Formação Continuada dos professores da Educação. In: **Formação continuada e gestão da educação** / Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.). – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

# APÊNDICES

**Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba**  
**Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado**

**Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano**

**Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e**

**Formação Profissional em Educação Física**

**Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcílio Souza Júnior**

**Orientando: Fábio Cunha de Sousa**

**Apêndice I**

**Roteiro para entrevista**

**A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

**B – FORMAÇÃO**

Graduação \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**C - EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

Função que exerce na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício profissional na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

\_\_\_\_\_

**D – FORMAÇÃO CONTINUADA**

Quantas vezes você participou das formações continuadas do Estado de Pernambuco nesta gestão (2007-2010)? \_\_\_\_\_

Função que exerceu nas formações continuadas do Estado de Pernambuco nesta gestão?

\_\_\_\_\_

**E - QUESTÕES REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO**

O que são as Orientações Teórico-metodológicas de Educação Física do Estado de Pernambuco (OTMs)?

É um tipo de proposição curricular?

O estado já teve outras proposições curriculares?

Como você entendia essas proposições anteriores?

Como foram construídas?

O que você entende por currículo?

Que tipo de currículo é evidenciado na construção das OTMs ?

Que relação há entre a formação continuada do Estado de Pernambuco com a construção das OTMs?

Qual o processo de construção das OTMs?

Que pessoas compunham as formações continuadas do Estado de Pernambuco no período de 2008 a 2010?

Qual a sua contribuição para a elaboração das Orientações Teórico-metodológicas de Educação Física do Estado de Pernambuco?

O que você entende por formação continuada?

Qual a concepção de formação continuada é evidenciada nesta gestão, no Estado de Pernambuco?

Qual(is) o(s) produto(s) da construção das OTMs?

Como você entende esse(s) produto(s)?

O que compõe esse produto (as OTMs Proposta de Programa, Proposta de Relato, Proposta de Texto didático)?

Quais os méritos/limites desses produtos para a prática pedagógica?

Quais os méritos/limites desses produtos para a educação física?

Quais os méritos/limites desses produtos para os alunos no “chão da escola”?

Qual a concepção de EF?

Como a EF se relaciona com a política educacional geral do Estado?

O que são as unidades didáticas?

Como as unidades didáticas estão organizadas (temáticas e hierarquização)?

Qual a importância da sistematização dos conteúdos de educação física nas unidades didáticas?

Que desdobramentos você reconhece como necessário perante essas OTMs?

**Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba**  
**Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado**

**Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano**

**Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e**

**Formação Profissional em Educação Física**

**Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcílio Souza Júnior**

**Orientando: Fábio Cunha de Sousa**

**Apêndice II**

**Indicadores para análise de conteúdo**

**Elemento central:** Construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

**Operacionalização:** Processo e produto da construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

**Categorias analíticas:** Currículo, Formação Continuada.

**Categorias empíricas:** Processo da construção (trajetória, concepção de formação continuada, modelo/modalidade/forma/estratégia da formação continuada, sujeitos participantes, tipo de participação, concepção do processo) e produto da construção (quais os produtos, o que é cada produto, concepção curricular, concepção de educação física, conteúdos e unidades didáticas)

**Pontos de orientação para a investigação:** Como ocorreu a construção das orientações teórico-metodológicas de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e o que construiu? Como organizar o currículo da Educação Física na escola? O que fazer para que o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica apareçam sistematizados no ensino de crianças e jovens da rede pública de ensino? Qual a relevância da sistematização do conhecimento para a Educação Física na escola? Porque os conteúdos próprios desta disciplina devem ser selecionados e organizados no tempo de escolarização (ciclos ou séries)?

**Apêndice III**  
**Quadros da análise de conteúdo**

**Quadro da análise de conteúdo: documentos/categorias empíricas**

	OTM	TEXTO SUBSÍDIO	POLÍTICA PE	ETHNÓS SEDUC
<b>Processo da construção</b>				
Trajatória	O presente documento é fruto de reuniões, encontros, seminários regionais	foi realizado leitura nas dissertações e teses, livros e periódicos que tratam da Educação Física no Estado. um levantamento nas propostas curriculares do Estado existentes		Origina-se de uma parceria entre a secretaria de educação de Estado de Pernambuco e a Universidade de Pernambuco, através do grupo ETHNÓS (grupo de estudos etnográficos em educação física e esporte).
Concepção de formação continuada (modelo, modalidade, forma e estratégia)	[...] compartilhe de uma formação participada que compreenda a totalidade do sujeito, em um processo interativo e dinâmico, através da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado (PERNAMBUCO, 2008, p. 9).	formação humana.	“formação inicial e continuada melhor qualificada de forma a responder as novas exigências do mundo contemporâneo e as questões cruciais relacionadas a baixa qualidade do ensino” (PERNAMBUCO, 2007, p. 46).	formação continuada tem a intenção da produção do conhecimento com e para os professores da rede estadual, levando em consideração o agir pedagógico como locus de investigação
Sujeitos participantes	comissão de educação física constituída pela Secretaria de Educação, com os representantes das GREs (gerências regionais de educação),	Membros da Secretaria e assessores das universidades públicas do Estado.	“Essa é entendida como a inserção dos sujeitos nos processo de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas e	Grupo ETHNÓS

	representantes da SEDE (secretaria de desenvolvimento do estado de Pernambuco) e professores da rede representando as diferentes GREs.		projetos de sociedade” (p. 4).	
Tipo de participação				
Concepção do processo				
<b>Produto da Construção</b>				
O que é cada produto	As Orientações teórico-metodológicas (OTMs) de Educação Física são uma construção curricular realizada a partir do acúmulo histórico desta disciplina curricular tanto a nível regional como nacional, no viés da política educacional.	O texto contempla questões históricas da área, os conhecimentos acumulados, as concepções, relação com política educacional regional e nacional.	“Este documento como instrumento de planejamento e orientador da política educacional, uma vez que o mesmo retrata concepções, diretrizes, objetivos, ações e metas programáticas para serem desenvolvidas” (PERNAMBUCO, 2007, p.4,5).	É um programa de formação continuada voltado para qualificação da prática pedagógica da educação física na educação básica.
Concepção curricular	Currículo como o percurso do aluno na apreensão do conhecimento organizado pela escola, contribuindo para que esse aluno contemple a constatação, interpretação, compreensão e explicação da sua realidade bastante complexa e contraditória.	Superando a idéia de currículo prescrito, reconhecendo a dinâmica curricular, o percurso do aluno no tempo de escolarização.	“Compreender que os sujeitos têm histórias, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas é preciso levar em conta as pessoas e os conhecimentos que as mesmas possuem” (p.42).	a concepção de currículo vem de uma abordagem crítica. Assim o currículo é entendido como um movimento de dialeticidade e criticidade. O conhecimento assim é mediado através de contradição e conflitos.
Concepção de Educação Física	a Educação Física é um componente curricular	é preciso considerar a Educação Física como um componente curricular, sendo		

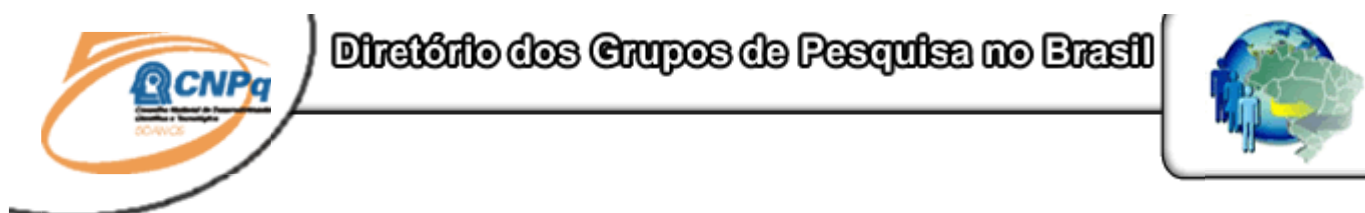
		necessária a apreensão de conteúdos específicos deste componente curricular, superando a idéia de mera atividade física.		
Conteúdos	a produção humana como fonte para a seleção dos conteúdos, que foram construídos historicamente (ginástica, dança, luta, jogo e esporte).	Os conhecimentos da cultura corporal Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Luta, historicamente carregados de sentido e significado, tem características e particularidades que precisam ser vivenciados por todos que estão na escola.		
Unidades didáticas	“tratam-se de uma ação de apoio ao trabalho pedagógico do (a) professor (a) e se organizam a partir do desdobramento de metas, síntese entre procedimentos e os conhecimentos presentes na escola” (PERNAMBUCO, 2008, p. 30)			
	ORIENTAÇÃO PROGRAMA DE ENSINO	ORIENTAÇÃO TEXTO DIDÁTICO	ORIENTAÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA	
PROCESSO				
Trajetória			É baseado num programa de experiências exitosas da Secretaria de Educação, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento	



Concepção de formação continuada (modelo, modalidade, forma e estratégia)				
Sujeitos participantes				
Tipo de participação				
Concepção do processo				
Produtos da construção				
O que é cada produto	Este texto tem por finalidade subsidiar teórico-metodologicamente o professor de Educação Física a elaborar o programa de ensino, a partir da Matriz Curricular, mais a sua realidade, o seu cotidiano escolar	Este texto tem por objetivo subsidiar os professores de Educação Física para a elaboração de relato de experiência a partir da prática pedagógica dos mesmos.	Este texto tem por objetivo instrumentalizar os professores de Educação Física na elaboração de textos didáticos, para subsidiar a prática pedagógica.	
Concepção curricular				
Concepção de Educação Física				
Conteúdos				
Unidades didáticas				

# **ANEXOS**

## ANEXO 1



## Grupo de Pesquisa

**ETHNÓS - Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes**IdentificaçãoRecursos HumanosLinhas de PesquisaIndicadores do Grupo**Identificação****Dados básicos**

**Nome do grupo:** ETHNÓS - Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes

**Status do grupo:** **certificado pela instituição**

**Ano de formação:** 2000

**Data da última atualização:** 20/03/2010 09:18

**Líder(es) do grupo:** Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior  
Ana Rita Lorenzini

**Área predominante:** Ciências da Saúde; Educação Física

**Instituição:** Universidade de Pernambuco - UPE

**Órgão:**

**Unidade:** Laboratório de Estudos Pedagógicos - LAPED

**Endereço**

**Logradouro:** Rua Arnóbio Marques, 310

**Bairro:** Santo Amaro

**CEP:** 50100130

**Cidade:** Recife

**UF:** PE

**Telefone:** 34236433

**Fax:** 34236310

**Home page:**

**Repercussões dos trabalhos do grupo**

Congregando pessoas interessadas em pesquisar a prática pedagógica da Educação Física (seus conteúdos, manifestações, interfaces e institucionalizações), seja no âmbito escolar ou em outros tempos e espaços sociais, o ETHNÓS procura aproximações com os fundamentos epistemológicos da Abordagem Dialética, em duas de suas vertentes: a materialista-histórica e a hermenêutica-dialética. Nossa opção se deve, não pela idéia de fazer estudos propriamente étnicos, e sim pela intenção de realizar investigações de tipo etnográficas, tendo como elementos comuns o estudo bibliográfico, a observação, a descrição e a análise das manifestações culturais dos sujeitos, de forma a reconhecer, nos dados coletados, e em suas análises, seus sentidos, suas contradições, sua realidade e suas possibilidades. O Ethnós vincula-se através de seus docentes, discentes e projetos de ação à linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física da área de concentração Cultura, Educação e Movimento Humano do Mestrado Associado em Educação Física da UPE e UFPB. Procura sempre agrupar: a) alunos da graduação e pós-graduação tanto de nossa Instituição quanto de outras IES's; b) egressos de nossa Instituição de ensino; c) professores de redes de ensino público e privado de níveis municipais, estaduais e federais; d) membros de outras instâncias de pesquisa e entidades científicas; e) professores da ESEF-UPE; f) professores de outras Instituições de Ensino Superior. Como ações institucionais nossa pretensão é que consigamos repercussões em diferentes níveis, tais como: Convênios com instituições de pesquisa diversas; Assessoria a gestões públicas, iniciativas privadas e organizações não-governamentais; Pesquisas com apoio de órgãos de fomento; Disciplinas na graduação na ESEF-UPE; Cursos de atualização e pós-graduação; Atividades de extensão universitária; Participação em eventos científicos e artísticos.

Recursos humanos	
<b>Pesquisadores</b>	<b>Total: 12</b>
<a href="#">Ana Lúcia Felix dos Santos</a>	<a href="#">Marcelo Soares Tavares de Melo</a>
<a href="#">Ana Rita Lorenzini</a>	<a href="#">Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior</a>
<a href="#">Andréa Carla de Paiva</a>	<a href="#">Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues</a>
<a href="#">Daise Lima de Andrade França</a>	<a href="#">Roberta de Granville Barboza</a>
<a href="#">Gina da Silva Guimarães</a>	<a href="#">Rosângela Cely Branco Lindoso</a>
<a href="#">Hilda Sayone de Moraes Alves</a>	<a href="#">Sávio Assis de Oliveira</a>
<b>Estudantes</b>	<b>Total: 17</b>
<a href="#">Ana Carolina Barbosa Falcão</a>	<a href="#">Patricia Augusta da Silva Oliveira</a>
<a href="#">Aniele Fernanda Silva de Assis</a>	<a href="#">Patricia Morgana de Andrade Santana</a>
<a href="#">Eliene Lacerda Pereira</a>	<a href="#">Paula Roberta Pachcoal Boulitreau</a>
<a href="#">Fábio Cunha de Sousa</a>	<a href="#">Pollyane de Barros Albuquerque Vieira</a>
<a href="#">Fred Jorge Parente Saraiva</a>	<a href="#">Renata Gouveia Reis</a>
<a href="#">Kadja Michele Ramos Tenório</a>	<a href="#">Robson Farias da Silva</a>
<a href="#">Lucas Vieira do Amaral</a>	<a href="#">Rodolfo Pio Gomes da Silva</a>
<a href="#">Luiz Paulo Monteiro Mafra</a>	<a href="#">Viviane Vanni de Sousa Dias Santos</a>
<a href="#">Natécia Alves de Carvalho</a>	
<b>Técnicos</b>	<b>Total: 0</b>

Linhas de pesquisa	Total: 5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Educação Física Escolar</a></li> <li>• <a href="#">Educação Física, Identidade e Diversidade Sócio-cultural</a></li> <li>• <a href="#">Formação de Professores em Educação Física</a></li> <li>• <a href="#">Ludicidade e Educação Física</a></li> <li>• <a href="#">Política Pública e Educação Física</a></li> </ul>	

Relações com o setor produtivo	Total: 0

Indicadores de recursos humanos do grupo	
Integrantes do grupo	Total
Pesquisador(es)	12
Estudante(s)	17
Técnico(s)	0

Fechar

Disponível em:

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=06144094GPX61A>

## ANEXO 2



Coordenação de Pós-Graduação em Educação Física  
Laboratório de Estudos Pedagógicos  
ETHNÓS – Grupo de Estudos Etnográficos em Educação  
Física e Esportes



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ORIENTAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e seus procedimentos obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua integridade física e moral.

Os dados pessoais fornecidos pelos respondentes serão mantidos no completo sigilo e a seus autores será garantido o anonimato, assim como, os dados referentes ao objeto de estudo, serão de uso restrito acadêmico e científico.

Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a prática pedagógica da Educação Física em escolas da educação básica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a qualificação acadêmica da área

A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco.

## INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto:** A prática pedagógica da Educação Física em diferentes segmentos escolares

**Pesquisador Responsável:** Marcílio Souza Júnior

**Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar):** (81) 31833350;

**Pesquisadores participantes:** Ana Rita Lorenzini e Marcelo Tavares.

**Telefones para contato:** (81) 31833351.

**Endereço:** Rua Arnóbio Marques, Nº 310, Santo Amaro. Recife – PE. CEP: 50.100-130.

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco:** (81) 31833775.

**PESQUISA DE MESTRADO PELA UPE/UFPB VINCULADA AO PROJETO ACIMA**

**Título:** a construção curricular de Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco  
Este trabalho tem por objetivo analisar produto e processo da construção curricular de Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Configura-se por uma pesquisa documental e de campo, com análises de documentos institucionais e entrevistas com quinze participantes, que fizeram parte da construção curricular de Educação Física, em seus respectivos segmentos.

Desde já agradecemos sua disposição em colaborar

Atenciosamente.

---

Fábio Cunha de Sousa



Coordenação de Pós-Graduação em Educação Física  
 Laboratório de Estudos Pedagógicos  
 ETHNÓS – Grupo de Estudos Etnográficos em Educação  
 Física e Esportes



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA PREENCHIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do respondente), documento de identidade n. \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador Fábio Cunha de Sousa dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando em participar da pesquisa “A prática pedagógica da Educação Física em diferentes segmentos escolares”, Desta feita com título a construção curricular de Educação Física no Estado de Pernambuco. Foi a mim garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Recife, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Nome e assinatura do sujeito respondente ou responsável (em caso de menor de 18 anos):

\_\_\_\_\_

(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_

(Assinatura)

Nome e Assinatura do Pesquisador responsável:

\_\_\_\_\_

Fábio Cunha de Sousa

## ANEXO 3



Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED)  
Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS)  
Programa de Formação Continuada em Educação Física

### **ORIENTAÇÕES PARA PROGRAMA DE ENSINO<sup>4</sup>**

Entendemos programa de ensino como o eixo estruturador de uma disciplina, responsável pela sistematização do conhecimento/conteúdo, no processo de ensino/aprendizagem.

Na busca de uma sistematização para as aulas de Educação Física, e pressupondo que esta possa melhorar a qualidade das aulas e assim legitimá-las, apresentamos então, uma orientação didático-metodológica para a elaboração de um programa de ensino para a disciplina curricular Educação Física.

PASSOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO PARA A DISCIPLINA CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA:

#### **1- RECONHECER AS AÇÕES QUE COMPETEM A ESCOLA.**

O professor deve estar convencido em que consiste a competência da escola, a importância da mesma em possuir um ensino de qualidade, que seja reflexo de um ensino sistematizado e comprometido com a comunidade a qual está inserida, oferecendo-o de forma que todos tenham acesso.

---

<sup>4</sup> Atividade realizada pelos Coordenadores Ana Rita Lorenzini, Hilda Sayone Moraes, Gina Guimarães, Marcelo Tavares, Marcílio Souza Júnior e Rita Cláudia Ferreira. Com apoio de Eliene Pereira, Fábio Cunha, Rodolfo Pio, Layz Hemiliana Lucas Viera, Natécia Carvalho, Robson Farias.

### 1.1 – ATENTAR PARA A DIMENSÃO CULTURAL DO SABER

Os conhecimentos a serem tratados na escola, devem estar relacionados dentro do contexto histórico em que a comunidade que fará parte da escola, estar inserida. Na construção de programa de ensino, é imprescindível atentar para o aspecto cultural da clientela a ser beneficiada pelo programa de ensino, suas características, seus hábitos e costumes.

### 1.2 – RECONHECER A DIMENSÃO POLÍTICA DO SABER

A dimensão política do saber está relacionada com a postura que o professor assumirá quanto a sua prática pedagógica, na relação com os alunos no trato com o conhecimento. Portanto, a dimensão política envolve uma prática voltada para os interesses da comunidade.

### 1.3 - MANTER ABERTA A COMUNICAÇÃO PELO DIÁLOGO

É necessário manter aberta à comunicação entre os professores, pois a construção do programa não pode ser realizada, isoladamente, e sim elaborada com o coletivo, ou seja, deve haver uma interação das pessoas durante a elaboração. Quanto às decisões a serem tomadas, devem assumir uma postura dialética.

## **2- OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA**

A implementação do programa vai propiciar, teoricamente uma Educação Física mais sistematizada. No entanto, a sua operacionalização tem de ser realizada de forma séria, compromissada, efetuada por todos os professores de Educação Física da escola, realizando reuniões sistemáticas, deixando claro para eles a importância do diálogo como mola mestra das discussões.



## 2.1– SUBSIDIAR TEORICAMENTE A CONSTRUÇÃO

Importante haver um embasamento teórico sólido, extraído de diversas fontes, e que possa dar respaldo legítimo. Estas fontes são: a matriz curricular do Estado, os parâmetros curriculares nacionais, a própria lei de diretrizes e bases nacionais, a literatura específica entre outras fontes.

## 2.2 - ATRIBUIR RELEVÂNCIA AOS DADOS DA REALIDADE

Há a necessidade de observarmos os dados da realidade. Descobrir o perfil das crianças e jovens que fazem parte da escola. Descobrir seus anseios, necessidades e perspectivas, quanto a Educação Física. E isto pode ser realizado da seguinte forma: por se conhecer a estrutura da escola; fazer visitas na comunidade na qual a escola está inserida; promover reuniões regulares, em que os membros da comunidade possam estar presentes.

## 2.3- EMBASAR TEÓRICO-METODOLOGICAMENTE A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA

Os pressupostos metodológicos devem estar subsidiados de uma pedagogia crítica, a qual se preocupa com a lógica dialética. Haja vista a nossa intencionalidade na formação do cidadão consciente e crítico da sua realidade social, com a finalidade de transformá-la.

## 2.4 – SELECIONAR OS CONTEÚDOS A SEREM VIVENCIADOS POR CRIANÇAS E JOVENS NA ESCOLA

Selecionar os conteúdos mínimos a partir da matriz curricular do Estado. Estes são propostos pela abordagem crítico-superadora, dentro de uma perspectiva da cultura corporal para a Educação Física, que são: jogos, esporte, ginástica, luta e a dança.

## 2.5 – DEFINIR OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

O ensino em ciclos propicia uma prática voltada para o interesse mútuo tanto dos professores como dos alunos havendo uma relação que possibilite uma melhor aprendizagem.

Portanto, a utilização dos ciclos, pode priorizar uma melhor aquisição/assimilação dos conhecimentos trazidos em aula e pode possibilitar também um bom relacionamento professor-aluno.

## 2.6 – HIERARQUIZAR O CONHECIMENTO

Os conteúdos ao serem abordados nos diferentes ciclos ou séries podem acompanhar a capacidade que o aluno possui para a assimilação do conhecimento. Assim sendo, cada ciclo corresponde a uma característica dos alunos. Por exemplo, o primeiro ciclo (1<sup>a</sup>. à 3<sup>a</sup>. série) é a organização da identidade dos dados da realidade. O segundo ciclo (4<sup>a</sup>. à 6<sup>a</sup>. série) é a iniciação a sistematização do conhecimento. O terceiro ciclo (7<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série) é a ampliação da sistematização do conhecimento. E o quarto ciclo (1<sup>a</sup>. à 3<sup>a</sup>. série do ensino médio) é o aprofundamento a sistematização do conhecimento. Portanto a hierarquização do conhecimento corresponde à distribuição dos conteúdos nos ciclos obedecendo às características dos alunos em cada um destes.

O objetivo deste estudo foi fornecer dados aos professores de Educação Física interessados na construção de uma escola de qualidade, com uma proposta pedagógica, que propicie uma aula sistematizada. Que seja pertinente para todas as classes sociais e que todas as crianças e jovens que estão nas escolas possam ser beneficiados.

## ANEXO 4



Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED)  
Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS)  
Programa de Formação Continuada em Educação Física

### **ORIENTAÇÃO PARA RELATO DE EXPERIÊNCIA<sup>5</sup>**

Na intenção de orientar os professores de Educação Física do Estado de Pernambuco, no que diz respeito ao relato de experiência, a partir da própria prática pedagógica, apresentaremos alguns subsídios com possibilidades de instrumentalizá-los com base numa produção científica. Contribuições essas que fazem parte da proposta da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, vem trazendo a tona subsídios teórico-metodológicos para que a escola se torne um espaço de reflexão crítica em prol da elaboração e da sistematização de atividades significativas vivenciadas no âmbito escolar, as quais possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, possibilitando assim, que a escola seja um espaço de produção e divulgação da cultura da comunidade local.

Para a secretaria, a implantação de políticas públicas de educação focaliza a escola, enquanto locus de “produção de conhecimentos, a qual exige a criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento da autonomia, senso de responsabilidade solidária, incentivando-a a assumir o papel de protagonista da educação com qualidade na construção do conhecimento, possibilitando a autoria de ações cidadãs” (PERNAMBUCO, 2008, p. 5). Dentro das estratégias sugeridas para essa ação, destacamos: a divulgação ampla das experiências bem sucedidas. Tais experiências, elaboradas e sistematizadas pelos professores a partir da sua

---

<sup>5</sup>Atividade realizada pelos Coordenadores Ana Rita Lorenzini, Hilda Sayone Moraes, Gina Guimarães, Marcelo Tavares, Marcílio Souza Júnior e Rita Cláudia Ferreira. Com apoio de Eliene Pereira, Fábio Cunha, Rodolfo Pio, Layz Hemiliana Lucas Viera, Natécia Carvalho, Robson Farias.

realidade, poderão ser publicados nos Anais do Encontro Estadual de Educação Física ao final do ano de 2009, mediante um processo seletivo.

A Secretaria ainda orienta que tais experiências bem sucedidas estejam de acordo com o projeto político pedagógico de cada escola e que contemplem no mínimo três critérios, numa relação de onze:

Redução dos índices de evasão e repetência; aumento do percentual de frequência às aulas; ampliação das taxas de aprovação/aprendizagem; maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas; redução dos índices de violência na escola; mudança da prática pedagógica em relação aos conteúdos curriculares que apresentam maiores dificuldades para os alunos; práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria do desempenho dos alunos apresentado nas avaliações institucionais; práticas pedagógicas que envolvam as diversas áreas do conhecimento em diferentes situações didáticas; vivências pedagógicas que oportunizem a integração entre escola e família; atividade que dê visibilidade a uma efetiva gestão participativa: (conselho escolar, grêmios estudantis, participação de órgãos colegiados comunitários); e práticas pedagógicas que evidenciem o intercâmbio entre os professores, alunos e comunidade, propiciando a aquisição dos conhecimentos. (PERNAMBUCO, 2008, p. 6)

Tais critérios ajudam e orientam os professores para que caminhem a partir da elaboração de suas experiências exitosas, na busca da melhoria da qualidade de ensino das disciplinas curriculares e conseqüentemente enriqueçam tanto teórico-metodologicamente as suas aulas como o projeto político-pedagógico da escola.

A elaboração de um relato de experiência significa a sistematização da produção docente a partir da realidade com a qual se encontra inserido. Caracteriza-se por uma reflexão sobre uma ação realizada no âmbito escolar, decorrente da participação do(s) professor(s) durante a organização do trabalho pedagógico dessa instituição de ensino. Na elaboração do relato é importante que os professores de Educação Física contemplem uma descrição detalhada do desenvolvimento de uma experiência considerada exitosa, significativa e com possibilidades de subsidiar/enriquecer outros docentes de outras realidades, ou mesmo, incentivem a realização de ações pedagógicas que valorizem os conhecimentos inerentes da cultura corporal.

Consideramos de grande relevância que os professores compreendam a importância de algumas categorias que ajudam a sistematizar as experiências do cotidiano escolar: A primeira, a *apreensão*, diz respeito à capacidade do relator de registrar na íntegra tudo o que se vê na experiência selecionada, sem desconsiderar os critérios sugeridos pela secretaria; a segunda, a *apropriação*, selecionar do todo,

o que é importante / relevante da experiência, diz respeito ao afunilamento do conhecimento, ou seja, apresentar um domínio com clareza desse conhecimento sistematizado; a terceira, a *contextualização*, diz respeito à capacidade do relator de articular o conhecimento tratado na experiência com a vida, ou seja, o relato precisa ser significativo para a vida do leitor; a quarta, a *coerência lógica*, diz respeito à capacidade do relator manter durante a elaboração do texto um fio condutor perpassando a idéia central / o objeto / a essência do relato, início↔meio↔fim, ou seja, mantendo uma clareza com o trato do conhecimento durante toda a elaboração/ sistematização da experiência. A última categoria é a *de síntese*, diz respeito à capacidade do relator de sistematizar a experiência, de forma concisa, sem perder de vista a essência e a qualidade do relato.

No que diz respeito aos componentes do relato de experiência, num formato de resumo, consideramos importante para a organização textual:

01. Definição do título centralizado e em caixa alta. Este representa o conteúdo do texto

02. Delimitação do(s) autore(s) alinhado(s) à esquerda.

03. Introdução. Apresentar em síntese o contexto da experiência e em seguida o seu objetivo. O contexto da experiência pode conter a natureza e importância do tema; o problema e justificativa da escolha do tema.

04. Metodologia. Revelar os passos metodológicos que possibilitaram a construção, a sistematização e a materialização da experiência na prática pedagógica. Aqui o(a) autor(a) deve informar, detalhadamente, “com que”, “como”, “quando” e “em que condições” realizou o relato.

05. Conclusão. Apresentar as considerações finais da experiência realizada. As considerações finais do texto devem reportar-se ao objetivo, terminando com as respostas da reflexão trabalhada.

06. Palavras chave. Considerar três palavras que representem à idéia do texto.

A qualidade de um relato de experiência encontra-se na exercitação do relator, quando da elaboração de uma experiência acumulada a partir da sua realidade. Portanto, todos os professores que exercitam a sua prática, cotidianamente, têm competência para revelar algo da sua prática, da sua

comunidade para outrem, e que na maioria das vezes, eles mesmos constataam a riqueza do que ele faz no campo, ou seja, do que é feito com o pé no chão.

O “chão da escola” constitui terreno fértil de produção de conhecimentos, o qual passando da etapa de produção à divulgação vai ser útil a outras comunidades profissionais e acadêmicas, proporcionar solução de problemas do próprio contexto onde a prática está inserida, como também vai a benefício da própria comunidade envolvida com a produção. Constitui lugar comum no cotidiano escolar, o discurso das dificuldades por que passa o exercício profissional do professor, no entanto, ao perceber-se sujeito ativo e construtor da própria prática, o docente tem em mãos inúmeros instrumentos de transformação da realidade na qual está inserido.

Tais experiências só podem ser extrapoladas de uma escola para outra ou para outros seguimentos do ensino, quando o professor colocar no papel, ou seja, elaborá-la de forma sistematizada.

#### REFERÊNCIAS

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Programa de incentivo ao desenvolvimento de experiências bem sucedidas**. Pernambuco. 2008.

**ANEXO 5**

Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED)  
Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS)  
Programa de Formação Continuada em Educação Física

**ORIENTAÇÃO PARA TEXTO DIDÁTICO<sup>6</sup>**

A proposta do presente documento é dar subsídios aos professores da Rede Estadual de ensino na construção de textos didáticos na disciplina Educação Física.

Sabemos que normalmente, para esta área de conhecimento, a vivência com textos estão normalmente relacionados ao que podemos chamar de linguagem corporal, de seus textos corporais, uma vez que um texto não pauta-se apenas nas palavras escritas ou faladas. O texto pode ser compreendido como uma comunicação de diversas maneiras (escrito, falado, imagético, corporal).

Porém, o enfoque aqui trabalhado será o de instrumentalizar na construção de textos escritos. É importante ressaltar que a posteriori estes textos poderão contribuir para a elaboração de um livro didático de Educação Física para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Ao pensarmos em elaborar textos didáticos nos deparamos com algumas questões como: o que é um texto didático? Qual sua finalidade? Como devem ser elaborados? Como podem ser utilizados?

O texto didático é um instrumento de apoio à prática pedagógica, de uso do professor e do estudante, que através da linguagem escrita permite uma interação entre o conhecimento e os sujeitos da educação. Se utilizado qualitativamente contribuirá para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, dinamiza o ensinar e o aprender, sua função é estabelecer um elo entre professores

---

1 Atividade realizada pelos Coordenadores Ana Rita Lorenzini, Hilda Sayone Moraes, Gina Guimarães, Marcelo Tavares, Marcílio Souza Júnior e Rita Cláudia Ferreira. Com apoio de Eliene Pereira, Fábio Cunha, Rodolfo Pio, Layz Hemiliana Lucas Viera, Natécia Carvalho, Robson Farias.

e alunos na construção do conhecimento. O texto, como recurso pedagógico, auxilia na prática pedagógica, aos sujeitos educacionais na apropriação e produção do conhecimento.

No caso da área da Educação Física é importante levar em consideração que a mesma possui um corpo de conhecimento a ser pedagogizado na escola e que atualmente é tratado predominantemente de forma prática e sabemos que a linguagem corporal não dá conta de tratar todo esse conhecimento, portanto, a linguagem escrita, por meio do texto didático, irá enriquecer a prática pedagógica da escola, além de a escrita ser a forma de fala mais elaborada.

Esses textos didáticos deverão ser construídos a partir das orientações da Matriz Curricular da Rede Estadual<sup>7</sup> e da realidade da prática pedagógica dos professores. Portanto, a intenção é articular os conhecimentos da Educação Física às atividades vivenciadas nas experimentações das práticas corporais em cada ciclo de aprendizagem.

Para a elaboração dos textos didáticos organizamos algumas orientações:

- Levar em conta a dimensão axiológica do conteúdo (moral, étnica, gênero, violência) buscando com isso analisar que valores perpassam nossas práticas corporais em cada um destes olhares e a partir de determinados contextos;
- Contemplar ações interdisciplinares no sentido de estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento, ampliando o que há de comum e específico entre as mesmas.

Orientações de conteúdo:

- Síntese conceitual da temática geral da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Esporte);
- Classificação da temática geral da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Esportes Coletivos, Individuais...);
- Síntese conceitual da sub-temática da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Futebol);
- Classificação da sub-temática da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Futebol, Futsal, Futebol de Botão...);

---

<sup>7</sup> in: [http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/texto\\_edfisica.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/texto_edfisica.pdf).



- Tipologia inspirando-se nos eixos temáticos das unidades didáticas;

Orientações de forma:

- Contemplar desenhos, quadros, cores;
- Explicações conceituais acerca dos saberes específicos da aula planejada;
- Exercícios de aprendizagem;
- Vamos refletir? Questões para estudos;
- Fique ligado! Curiosidades;
- Linguagem fluente dialógica – como uma conversa problematizadora com os estudantes.

Esperamos que essas orientações possam contribuir para a elaboração e sistematização dos textos didáticos a partir da realidade da prática pedagógica.

Segue abaixo uma orientação para as atividades:

**Calendário de atividades:**

<b>Ações</b>	<b>Data de 1<sup>a</sup> entrega</b>	<b>Data de devolução com as análises</b>	<b>Data final de encaminhamento dos textos</b>